

MASTEROPPGAVE

"Elle, melle... En kvantitativ studie av vurderingskriteriene grunnskolene i Oslo legger til grunn i vurderingen av hvilke flerspråklige elever som skal få tilbud om særskilt norskopplæring".

Hege Opheim

Studentnummer: 143484

Mai 2018

Masterstudiet i spesialpedagogikk

Avdeling for Lærerutdanning



Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på en lang prosess, med fire års deltidsstudier ved siden av full jobb. Heldigvis har jeg fått mye støtte og oppmuntring på veien! Å gjennomføre dette studiet hadde ikke vært mulig uten en rekke gode støttespillere som har vært med meg gjennom de siste fire årene, og det er derfor mange som fortjener en stor takk.

Først og fremst vil jeg takke min engasjerte og alltid oppmuntrende veileder Jannicke Karlsen, som med sin faglige dyktighet og til tider enorme tålmodighet har vist meg veien gjennom et kronglete forskningslandskap. Jeg vil også takke min fantastiske kollokvi gruppe, som har vært min store støtte og oppmuntring gjennom fire lange år; Ingjerds humor og sylskarpe hode, Guros store hjerte og faglige refleksjoner, og Carl Martins raushet og faglige dyktighet – dere innehar så fine egenskaper som jeg setter stor pris på. Jeg vil også takke klassen min på masterstudiet for lærerrike og spennende samlinger, og artige samtaler i kantina.

En stor takk rettes til pilotene og respondentene for spørreundersøkelsen; uten dere ville det ikke vært noen masteroppgave. Dere jobber i et utrolig viktig fagfelt, og jeg er glad for at jeg har så mange dyktige kollegaer der ute! Jeg vil også rette en ekstra stor takk til Pål Jørgen Kirkeby Hansen for nyttige faglige og metodiske innspill, som bidro til at jeg kom i mål med oppgaven.

Jeg vil i tillegg takke min gode venninne og støttespiller Therese Garshol Syversen. Du har heiet på meg og holdt meg faglig engasjert gjennom årene på studiet, og bidratt med viktige innspill og korrekturlesing av masteroppgaven. You are my rock! En stor takk rettes også til alle mine gode venner, som har bidratt til at de siste fire årene har handlet om mer enn bare studier og jobb. Jeg ser fram til å tilbringe mer tid med dere fremover!

Fire år med studier ved siden av full jobb ville ikke vært mulig uten en raus arbeidsgiver som jeg har i Oslo kommune. En spesiell takk rettes til kollegaer ved Slemdal skole og Morellbakken skole for støtte og oppmuntring underveis, og til rektorene Birger Westlund, Vegard Kjesbu og Siv Lande som la til rette for at jeg kunne gjennomføre studiet.

Til sist vil jeg takke min fine familie; Mamma, Hanne, Hedda, Jørgen og Geir, for at dere har støttet og oppmuntret meg gjennom fire krevende år. Jeg vil også takke venner og familie i USA som har fulgt spent med på prosessen. En helt spesiell takk går til Pappa. Du fulgte engasjert med fra sidelinjen, og heiet alltid høyest og mest. Noen av de fineste minnene jeg

har, er de faste bilturene vi tok til høgskolen for å levere hjemmeeksamen. Denne masteroppgaven er dedisert til deg.

Oslo, mai 2018,

Hege Opheim

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Figurer og tabeller	vi
Figurer:	vi
Tabeller:	vii
Sammendrag	viii
1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn for problemstilling og avgrensning av oppgaven	1
1.2 Begrepsavklaring	3
1.2.1 Minoritetsspråklig, tospråklig og flerspråklig.....	4
1.2.2 Morsmål og førstespråk	5
1.2.3 Andrespråk	5
1.2.4 Kartlegging	5
1.2.5 Opplæring og andrespråksdidaktikk	6
1.3 Oppbygning av oppgaven	6
2. Teori og empiri	7
2.1 Andrespråk.....	7
2.1.1 Mellomspråk	7
2.1.2 Vokabular- og begrepsforståelse på S2.....	8
2.2 Særskilt norskopplæring i Osloskolen	10
2.2.1 Lovverk	11
2.2.2 Kartleggingsverktøy	12
2.2.3 Kompetanse.....	17
2.2.4 Organisering.....	18
2.2.5 Ressurser	18
2.2.6 Spesialundervisning	19
2.2.7 Tidsavgrenset tilbud	21

2.2.8 Geografisk tilhørighet og skoleresultater	22
2.3 Lærerautonomi.....	25
3. Metode	27
3.1 Forskningsmetode og design	27
3.2 Populasjon og utvalg	28
3.3 Planlegging og utforming av spørreundersøkelsen	29
3.3.1 Utforming av spørsmål	30
3.3.2 Spørreskjemaets oppbygging	32
3.3.3 Bruk av elektronisk spørreskjema.....	33
3.4 Gjennomføring av spørreundersøkelsen	34
3.4.1 Pilotundersøkelsen	35
3.4.2 Hovedundersøkelsen	35
3.5 Analyse og statistikk.....	36
3.6 Validitet og reliabilitet.....	37
3.6.1 Reliabilitet.....	37
3.6.2 Validitet.....	38
3.7 Etske refleksjoner	40
4. Presentasjon av undersøkelsens resultater	42
4.1 Bakgrunnsvariabler.....	42
4.1.1 Informasjon om skolen	43
4.1.2 Kompetanse.....	43
4.2 Ressurser.....	45
4.3 Læreverk.....	46
4.4 Kartleggingsverktøy	46
4.5 Elevenes bakgrunn.....	50
4.6 Undervisning	50
4.6.1 Varighet.....	51

4.6.2 Organisering.....	54
4.6.3 Kriterier fra Utdanningsdirektoratet	55
4.7 Spesialundervisning.....	56
4.8 Kompetanse i å vurdere elevers språkferdigheter.....	60
4.9 Resultatene av særskilt norskopplæringstilbudet	64
4.10 Fagets status i skolen	65
5. Drøfting	67
5.1 Kriterier for særskilt norskopplæring	67
5.1.1 Kriterier for å få tilbud om særskilt norskopplæring	67
5.1.2 Kriterier for å ta elevene av særskilt norskopplæring.....	70
5.2 Organisering av særskilt norskopplæring	72
5.2.1 Gruppestørrelse	72
5.2.2 Ressurser	72
5.3 Kompetanse	74
5.3.1 Kompetanse innen norsk som andrespråk.....	74
5.3.2 Forskjeller mellom ulike skolegrupper	76
5.4 Behov for særskilt norskopplæring eller spesialundervisning.....	76
5.5 Lærerautonomi.....	78
5.6 Metodiske aspekter	79
6. Avsluttende kommentarer	82
Litteraturliste.....	84
Vedlegg	94
Vedlegg 1.....	94
Vedlegg 2.....	95
Vedlegg 3.....	105
Vedlegg 4.....	110

Figurer og tabeller

Figurer:

Figur 1: Oversikt over antall elever i særskilt norskopplæring i grunnskoler i Oslo.....	23
Figur 2: Skolegrupper i Oslo.....	44
Figur 3: Utdanning innen norsk som andrespråksdidaktikk.....	45
Figur 4: Fullført utdanning innen spesialpedagogikk.....	46
Figur 5: Kartleggingsprøver ved oppstart av særskilt norskopplæring.....	48
Figur 6: Vektlegging av kartleggingsresultater ved oppstart av særskilt norskopplæring.....	50
Figur 7: Kartleggingsprøver som benyttes i vurderingen av å ta elever av særskilt norskopplæring.....	53
Figur 8: Organisering av særskilt norskopplæring.....	55
Figur 9: Grad av opplevelse av at Utdanningsdirektoratets kriterier er klare og forståelige..	57
Figur 10: Oversikt over elever som mottar særskilt norskopplæring, som også får spesialundervisning.....	58
Figur 11: Opplevelse av vanskegrad i å skille mellom elever som har behov for særskilt norskopplæring og spesialundervisning.....	58
Figur 12: Grad av opplevelse av at elever med særskilt norsk heller burde hatt spesialundervisning.....	60
Figur 13: Grad av opplevelse om elever med særskilt norskopplæring får tilbud om spesialundervisning på et senere tidspunkt.....	61
Figur 14: Vurdering av kompetanse i andrespråkspråksdidaktikk som høy, mot grad av formell utdanning i faget.....	63
Figur 15: Grad av drøfting med PPT eller andre eksterne aktører.....	64
Figur 16: Grad av opplevelse av at særskilt norskopplæring har ønsket effekt.....	65

Figur 17: Grad av opplevelse av at arbeidet med særskilt norskopplæring er anerkjent ved skolen respondenten jobber på.....	66
--	----

Tabeller:

Tabell 1: Oversikt over antall elever i særskilt norskopplæring i grunnskolen i Oslo, skoleåret 2016-2017.....	24
Tabell 2: Oversikt over hvilke kartleggingsprøver de ulike skoletypene benytter seg av ved oppstart av særskilt norskopplæring.....	48
Tabell 3: Variasjon mellom barneskole og ungdomsskole i hvilke kriterier som legges til grunn for å ta elevene ut av særskilt norskopplæring.....	51
Tabell 4: Ulike kartleggingsprøver som benyttes når elever tas av særskilt norskopplæring.	53
Tabell 5: I hvilken grad respondenten vurderer å inneha god nok kompetanse i å vurdere flerspråklige elevers norskferdigheter.....	61
Tabell 6: Grad av drøfting med PPT eller andre instanser om elevers norskferdigheter.....	63

Sammendrag

I denne masteroppgaven retter jeg søkelyset på hvilke kriterier som ligger til grunn for at flerspråklige elever får tilbud om særskilt norskopplæring i grunnskolen i Oslo.

Undersøkelsen ser på to sentrale aspekter ved kartleggingspraksisen i Osloskolen: bruk av kartleggingsverktøy, og kompetansen til dem som vurderer elevenes norskferdigheter.

Flerspråklige elever har en lovfestet rett til særskilt norskopplæring til språkferdighetene i norsk er tilstrekkelige til å følge ordinær undervisning. Derfor er det et sentralt punkt at elevenes ferdigheter i norsk må kartlegges så grundig som det lar seg gjøre, og av kompetente fagfolk. Undersøkelsen tar sikte på å besvare fire forskningsspørsmål som omhandler kriterier for vurdering, organisering av undervisningen, vurdering av elevens mellomspråkutvikling, og kompetansen til dem som kartlegger elevene. Resultatene av undersøkelsen viser at grunnskolene i Oslo benytter et utvalg av kartleggingsprøver ved vurdering av elevenes norskferdigheter. Noen av prøvene er i samsvar med anbefalinger gitt av NAFO (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring), mens andre er utformet for å kartlegge norskspråklige elevers leseferdigheter. Skolene organiserer undervisningen på varierte måter, og det ser ut til at elevenes ferdighetsnivå, framfor skolens økonomiske rammer, er avgjørende for hvordan organiseringen gjennomføres. Når det gjelder kompetanse, mangler de fleste som underviser flerspråklige elever i særskilt norskopplæring formell kompetanse i andrespråksdidaktikk. En del har kompetanse i spesialpedagogikk. Det har derfor vært et sentralt poeng å se om de vurderer at de har behov for mer kompetanse i faget.

Tre teoretiske perspektiver har vært sentrale for undersøkelsen: mellomspråkutvikling, forskjellen på hverdagsspråk og akademisk språk, og lærerautonomi. Det har vært nødvendig å søke innsikt i om dem som kartlegger og vurderer elevers språkferdigheter har kjennskap til mellomspråkutvikling og utvikling av ord og begreper, med tanke på deres valg av kartleggingsverktøy. Å se disse valgene i lys av lærerautonomi er nødvendig for å forstå hvorfor skolene i stor utstrekning selv er overlatt til å velge ut kriterier og kartleggingsverktøy i sin daglige praksis.

Undersøkelsen har en kvantitativ tilnærming, og det er benyttet spørreundersøkelse. Spørreundersøkelsen ble sendt ut til Oslos 141 grunnskoler (utenom spesialskolene), og utvalget utgjør 35 respondenter. Dataene er respondentene innsendte svar via et elektronisk webprogram som heter SurveyXact.

Analysen har et deskriptivt fokus, der jeg undersøker forekomster av relevante variabler, og ser etter mønstre i svarene.

Svarene i undersøkelsen indikerer at det i hovedsak benyttes varierte kartleggingsverktøy i vurderingen av om flerspråklige elever skal få tilbud om særskilt norskopplæring. I tillegg til at det benyttes kartleggingsverktøy som er utarbeidet for å kartlegge flerspråklige elevers norskferdigheter, benyttes det i stor grad kartleggingsprøver som kartlegger kun deler av elevers språkferdigheter, som for eksempel leseprøver som i hovedsak har som formål å kartlegge elevers leseferdigheter. Det kan føre til at elever ikke får undervisningstilbudet som de har behov for. Særskilt norskopplæring organiseres i varierte organiseringsformer, i hovedsak i små grupper, men det blir også benyttet én-til-én-undervisning eller undervisning i full klasse. Det ser dermed ut til at skolene har mulighet til å være fleksible i organiseringen av særskilt norskopplæring, og at den økonomiske ressursen som skolene mottar, kan legge til rette for en fleksibel organiseringsform. En stor andel av flerspråklige elever som mottar tilbud om særskilt norskopplæring, blir i tillegg ivarettatt gjennom spesialundervisning. Det er usikkert om det skyldes at elevene har et reelt behov for spesialundervisning, eller om kartleggingen av elevens forutsetninger og behov ikke er tilpasset elevens svake norskferdigheter. Respondentene selv rapporterer at de opplever at elevene får tilbudet de har behov for. Undervisningspersonale som kartlegger elevene i hovedsak lite eller ingen formell kompetanse i andrespråksdidaktikk, men anser selv at de har god kompetanse på dette området. Det er usikkert hva de baserer denne vurderingen av egen kompetanse på, men det kan henge sammen med at de har opparbeidet mye erfaring på området. Forskning viser at det kan være utfordrende å vurdere flerspråklige elevers mellomspråksutvikling, og dermed kan elevers språkferdigheter bli vurdert på feil grunnlag. Konklusjonen av undersøkelsen er at det er et behov for mer kompetanse knyttet til gjennomføring av kartleggingen av flerspråklige elever, samt vurdering av elevenes norskferdigheter.

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for problemstilling og avgrensning av oppgaven

Gjennom flere år har jeg undervist elever med flerspråklig bakgrunn i mitt yrke som lærer og spesialpedagog, og jeg har erfart at flerspråklige elever ofte strever med krav og forventninger som stilles i undervisningssituasjoner. Dette kommer også til uttrykk blant annet gjennom resultatene av nasjonale prøver og PISA-undersøkelsene (Program for International Student Assessment) som har vært gjennomført i skolene i Norge siden starten av 2000-tallet (NOU, 2010). Resultater fra nasjonale prøver i 2004 og 2005 viste at for en del flerspråklige elever øker vanskene i fag med alder (Hvistendahl, 2009). På 4. trinn skåret de fleste som elevsnittet, mens på 10. trinn skåret de flerspråklige elevene betydelig lavere enn gjennomsnittet. Tall fra videregående opplæring viser at flerspråklige elever i lavere grad enn andre ungdommer oppnår yrkes- eller studiekompetanse (Lødding, 2009; Rambøll, 2016). Samtidig er det flerspråklige elever som klarer seg godt i norsk skole, og som gjennomfører utdanning på høyskoler og universiteter (Rambøll, 2006; Rydland, 2007). Jeg har derfor undret meg over hva som ligger til grunn for de store forskjellene i hvilke elever som lykkes gjennom skolegangen, og hvilke elever som faller utenfor. Årsakene til dette kan være mange og sammensatte. Det kan henge sammen med motivasjon (Federici & Skaalvik, 2013), tidligere erfaringer i hjem og skole, elevens sosioøkonomisk bakgrunn, og elevens kunnskaper på første- og andrespråket (Rydland, 2007). For å kunne følge opplæringen på norsk forutsettes det at flerspråklige elever har utviklet gode nok ferdigheter i skolespråket (Øzerk, 2016). *Særskilt norskopplæring* ble innført med hensikt å være et verktøy for flerspråklige elever for senere å ha nytte av opplæringen på norsk (Utdanningsetaten, 2017). Særskilt norskopplæring kan derfor være avgjørende for om flerspråklige elever klarer seg videre gjennom skolegangen. Jeg ønsker i denne oppgaven å rette fokus mot hvordan flerspråklige elevers norskferdigheter vurderes, for å kunne motta et tilbud om særskilt norskopplæring i grunnskolen.

Særskilt norskopplæring er definert til å være det primære virkemiddelet for elever som ikke har tilstrekkelige norskkunnskaper til å følge ordinær undervisning på norsk. Tilbudet er ment til å være en overgangsordning, og skal derfor kun gis i en periode til eleven har nok ferdigheter i norsk (Utdanningsetaten, 2017).

Som lærer for flerspråklige elever, har jeg selv opplevd at å vurdere elevens norskferdigheter kan være en utfordring. Skolene er pålagt ansvaret av kommunen med å kartlegge elevenes norskferdigheter. Kartlegging av flerspråklige elever ble lovpålagt skolene gjennom en endring i Opplæringslovens § 2-8, med innvirkning fra 1. august 2009 (NOU, 2010). I en rapport gjennomført av Rambøll Management for Utdanningsdirektoratet, ble det avdekket at kartleggingsarbeidet ble gjennomført med ulik praksis på skolene (Rambøll, 2006). Årsaken til den varierte praksisen kan være at det er ingen sentrale gitte føringer for hvordan skolene skal gjennomføre slikt kartleggingsarbeid, og det blir derfor opp til skolene hvilke kartleggingsverktøy de benytter, og hvordan kartleggingsresultatene skal tolkes (Grødum og Hauger, 2014; NOU, 2010; Rambøll, 2006; Rambøll, 2016).

Med bakgrunn i at jeg ønsker se på hvilke kriterier de ulike skolene legger vekt på i utvelgelsen av hvilke elever som mottar tilbudet om særskilt norskopplæring, har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

Hvordan vurderer grunnskoler i Oslo flerspråklige elevers behov for særskilt norskopplæring, etter §2-8 i Opplæringsloven?

Formålet med besvarelsen er å finne ut hvilke kartleggingsverktøy skolene benytter i arbeidet med å kartlegge elevens norskferdigheter, og om skolene selv vurderer at de har tilstrekkelig kompetanse til å vurdere at elevene skal ha dette tilbudet. §2-8 utdypes i kapittel 2.2.1 senere i oppgaven.

Jeg ser det som naturlig at jeg undersøker praksisen med å kartlegge flerspråklige elever ved grunnskoler, da jeg selv er tilknyttet grunnskolen i Oslo. I grunnskolene i Oslo var det i utgangen av 2016 21 % av elevene som fikk særskilt norskopplæring (Statistisk sentralbyrå, 2017). Fordi hver skole gjør individuelle vurderinger av elevenes ferdigheter, ønsker jeg å gå dypere inn i hvilke kartleggingsverktøy de ulike skolene benytter, og hvordan skolene opplever å vurdere elevenes ferdigheter. Videre ønsker jeg å se på hva kriteriene er for å avslutte slik opplæring. Er dette knyttet til et gitt tidsrom, eller til vurderingen av elevens ferdigheter – eller begge deler? Jeg ønsker også å se på om det er forskjeller mellom grunnskolene i Oslo knyttet til læreres kompetanse i å vurdere elevers språkferdigheter, og har i undersøkelsen tatt utgangspunkt i inndelingen av skolegrupper i Oslo, da denne bør være kjent for ansatte i Osloskolen.

Begrepet *lærerautonomi* knyttes til at ansvaret med å avgjøre hva som ligger i å ha gode nok norskferdigheter er overlatt fra sentrale til lokale aktører (Mausethagen og Mølstad, 2015).

Jeg skal i oppgaven gjøre rede hvilke følger lærerautonomi har for læreres kartleggingsarbeid. Sentralt innen lærerautonomi er kompetanse i å vurdere elevers norskferdigheter. Tidligere undersøkelser (NOU, 2010; Rambøll, 2006; Rambøll 2016) viste at flere lærere manglet kompetanse innen andrespråksdidaktikk, særlig innen områdene kartlegging og vurdering. Det er derfor interessant å se nærmere på om min undersøkelse avdekker de samme forholdene med tanke på kartleggingspraksis i skolen som tidligere studier har vist.

Jeg samlet inn data til studien ved å gjennomføre en spørreundersøkelse ved alle grunnskolene i Oslo. Jeg valgte en kvantitativ tilnærming, da jeg ønsket å hente inn data fra et stort antall skoler for å kunne avdekke hvilken kartleggingspraksis som ligger til grunn ved Osloskolene.

Jeg ønsket i masteroppgaven å se på følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke kriterier ligger til grunn for at flerspråklige elever i grunnskolen i Oslo får undervisning som samsvarer med §2-8 i Opplæringsloven?
- Hvordan organiseres tilbudet om særskilt norskopplæring?
- I hvilken grad opplever undervisningspersonalet på skolene at elevene som mottar særskilt norskopplæring, også har behov for spesialundervisning?
- Hvilken kompetanse har undervisningspersonalet som kartlegger elever med særskilt norskopplæring i andrespråksopplæring og spesialundervisning?

1.2 Begrepsavklaring

I faglitteraturen opereres det med ulike begreper på elevgruppen som har rett til særskilt norskopplæring etter Opplæringslovens §2-8. Alle begrepene omhandler elever som har varierte ferdigheter i norsk språk. Det kan være førstegenerasjonsinnvandrere til Norge, hvor barnet har flyttet til Norge med foreldrene. Det kan også være barn som er født i Norge og hvor norsk ikke er praktisert som hjemmespråk, eller barn som er født i utlandet og en av foreldrene er norsk, men hvor barnet ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å kunne følge ordinær undervisning på norsk. Masteroppgaven omhandler elever med disse ulike bakgrunnene. Det benyttes i tillegg ulike betegnelser på det første språket barn lærer. Jeg skal derfor kort gjøre rede for hva disse begrepene innebærer.

1.2.1 Minoritetsspråklig, tospråklig og flerspråklig

Minoritetsspråklig er et begrep som dukker opp i offentlige dokumenter, og defineres av Utdanningsdirektoratet (2016) som "barn, unge og voksne som har et annet morsmål enn norsk eller samisk". Når det gjelder betegnelsen "minoritetsspråklige barn", hvor barnehagene får kommunal økonomisk støtte i arbeidet med språkopplæringen av disse barna, er betegnelsen snevrere, og omhandler barn som har foreldre som har andre morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk eller engelsk. Betegnelsen *språklige minoriteter* dukket for første gang opp i innføringen av Mønsterplanen av 1987, "M87" (Øzerk, 2016). Språklige minoriteter kan deles inn i to kategorier: den ene kategorien omhandler innvandrere som er personer født i utlandet av to utenlandske foreldre, og fire utenlandske besteforeldre. Den andre kategorien er norskfødte barn med innvandrerforeldre, som er personer født i Norge av to foreldre født i utlandet, og fire utenlandskfødte besteforeldre. I Oslo utgjorde begge disse kategoriene ca. 1/4 av befolkningen i 2013 (Øzerk, 2016).

Et annet begrep som benyttes om denne elevgruppen, er *tospråklig*. Begrepet omhandler barn som har vokst opp med to språk, men hvor språkbeherskelsen ikke nødvendigvis er lik på begge språkene (Utdanningsdirektoratet, 2016). Øzerk (2016) betegner det å være tospråklig som et resultat av et valg som er tatt av individet selv eller andre, mens minoritetsspråklig er å ha et annet morsmål enn majoritetsspråket i samfunnet man bor i.

Utdanningsdirektoratet (2016) omtaler *flerspråklighet* som at individet behersker to eller flere språk, om enn ikke like godt, og at individet benytter de ulike språkene i sin hverdag. Egeberg (2012) bruker begrepet på en litt annen måte, om barn og voksne som har et annet hovedspråk enn norsk, og som lærer norsk som sitt andre språk. Han ser på flerspråklighet som en "vid og mestringsfokuset betegnelse som inkluderer barn, unge og voksne som bruker og forholder seg til flere språk, uavhengig av hvilken kompetanse de har på de ulike språkene" (Egeberg, 2012, s. 14). Tospråklighet og flerspråklighet benyttes med andre ord noe overlappende i faglitteraturen. Det finnes dermed flere ulike betegnelser i faglitteraturen for å beskrive elever som benytter flere språk. Begrepene går til dels over i hverandre, men legger også ulike kriterier til grunn. Jeg velger å benytte begrepet *flerspråklige elever* i min oppgave, og knytter begrepet til Egebergs definisjon. Jeg oppfatter begrepet som videre enn for eksempel minoritetsspråklighet, som utelukker elever med samisk, engelsk, dansk og svensk morsmål, og tospråklig, ved at det åpner for at barnet kan benytte flere språk enn bare to.

1.2.2 Morsmål og førstespråk

Utdanningsdirektoratet (2016) definerer *morsmål* som språket eller språkene som blir snakket i barnets hjem, og som gjerne er språket foreldrene snakker (NOU, 2010). Dermed kan et barn ha mer enn ett morsmål (Utdanningsetaten, 2017). Morsmålsbegrepet kan knyttes til personens opphav, identifisering, kompetanse og funksjon (Kontra, Lewis & Skutnabb-Kangas, 2016).

Førstespråk defineres som individets hovedspråk ved muntlig og skriftlig kommunikasjon (Utdanningsdirektoratet, 2016). Begrepet brukes i noen tilfeller om morsmål, men kan også opptre som språket barnet behersker best, som ifølge Hvistendahl (2009) er en mer dynamisk definisjon. I denne oppgaven velger jeg derfor å benytte begrepet førstespråk om det første språket barnet behersker, som er omtalt som *S1* videre i denne oppgaven.

1.2.3 Andrespråk

Andrespråk, som jeg vil omtale som *S2* videre i oppgaven, er språket som kommer til senere i barnets liv, for eksempel i barnehage eller skole. I faglitteraturen omtales også begrepet om språket som blir benyttet i opplæringen, og om språket som benyttes i et miljø som barnet ferdes i utenfor familien (Utdanningsdirektoratet, 2016; Øzerk, 2016). Tidligere ble andrespråk omtalt som *fremmedspråk*, men med innføringen av "M87" ble fremmedspråk delt inn i to kategorier, hvorav engelsk, tysk og fransk forble omtalt som fremmedspråk, mens *norsk som andrespråk* ble innført for elever med et annet førstespråk enn norsk. Fremmedspråk læres gjennom formelle situasjoner og i opplæring, mens andrespråk læres i mer uformelle situasjoner (Øzerk, 2016).

1.2.4 Kartlegging

Begrepet *kartlegging* brukes om en planlagt aktivitet, der formålet kan være å skaffe seg oversikt over elevens ferdigheter og progresjon, og er vurdering, evaluering og testing på elever (Bøyesen, 2017; Randen, 2013). I dette arbeidet benytter en gjerne ulike kilder til informasjon, som omtales som *kartleggingsverktøy* (Bøyesen, 2017).

1.2.5 Opplæring og andrespråksdidaktikk

Jeg bruker begrepet *opplæring* i denne oppgaven om pedagogisk virksomhet i skole (Egeberg, 2012). Andrespråksdidaktikk er undervisning rettet mot språklæring på norsk (Utdanningsdirektoratet, 2016).

1.3 Oppbygning av oppgaven

Oppgaven er bygd opp av 6 kapitler.

Kapittel 1 gir opplysninger om bakgrunn for valg av problemstilling og presentasjon av problemstillingen, samt avklaring av begreper.

Kapittel 2 handler tar for seg aktuell teori og empiri knyttet til særskilt norskopplæring for flerspråklige elever. Her gjør jeg blant annet rede for §2-8 i Opplæringsloven.

Kapittel 3 gir en presentasjon av forskningsmetoden som ligger til grunn for min spørreundersøkelse. Her gir jeg en kort beskrivelse av kvantitativ og kvalitativ metode, og presenterer bakgrunn for valg av metode i min oppgave. Jeg beskriver videre design, utvalg, reliabilitet og validitet, analyse av data, samt etiske vurderinger som ligger til grunn for gjennomføring av undersøkelsen.

Kapittel 4 gir en oversikt over funnene jeg har gjort i spørreundersøkelsen.

Kapittel 5 inneholder drøfting av funn i min spørreundersøkelse opp mot teori og tidligere funn.

Kapittel 6 oppsummerer funnene for undersøkelsen.

2. Teori og empiri

I dette kapitlet presenterer jeg sentral teori og empiri som er knyttet til kartlegging av flerspråklige elever. Jeg skal redegjøre for hvordan språkutviklingen tar til, og spesielt se på utviklingen av andrespråket. Jeg skal gjøre greie for Vygotsky og Cummins teorier om elevers språkferdigheter, og de ulike nivåene språkferdighetene deles inn i, som er sentralt for å forstå hvordan språkferdigheter på S2 utvikles. I tillegg redegjør jeg for autonomi, som er relevant med tanke på hvem som gjør beslutninger som gjelder for læreres praksis. Autonomi er aktuelt for oppgaven i lys av at det ikke finnes sentrale føringer for skolene om hvilke kartleggingsverktøy som skal benyttes i arbeidet med å kartlegge elevenes norskferdigheter.

2.1 Andrespråk

I denne delen av oppgaven vil jeg gå inn på teoretiske perspektiver på andrespråksutvikling. Jeg vil redegjøre for Berggreen, Sørland og Alvers (2012) fremstilling av mellomspråksutviklingen. De har fremstilt utviklingen av ferdigheter på S2 i ulike faser. Videre vil jeg vise til teori om utvikling av vokabular og begreper, ved å trekke inn teori av Cummins og Vygotsky, og vise hvordan de deler språkferdighetene inn i ulike nivåer.

2.1.1 Mellomspråk

For å vurdere elevers ferdigheter på andrespråket, kan det være nyttig å ha kompetanse om språkutviklingen på S2. En slik kompetanse innebærer blant annet kunnskaper om utviklingen av språkferdigheter som vokabular, syntaks og grammatikk, samt begrepsutviklingen på S2. Å inneha slik kompetanse kan være sentralt i arbeidet for å kunne vurdere elevens ferdigheter med tanke på å få et særskilt norskopplæringstilbud, samt kunne tilrettelegge for elevens forutsetninger og behov (Rambøll, 2016). Jeg skal derfor videre i kapitlet gjøre rede for mellomspråksutviklingen, samt ta for meg ord- og begrepsutvikling slik den forekommer på S2.

Når individer lærer et nytt språk, kalles dette for "mellomspråk" eller "innlærerspråk" (Berggreen, Sørland & Alver, 2012). Å oppnå språkbeherskelse i S2 er ifølge Aagaard (2010) ikke et enhetlig fenomen, men deles inn i ulike sider som utvikles i ulikt tempo. Enkelte sider tilegnes raskt, og andre tar lenger tid, slik at mellomspråksperioden kan vare i flere år.

Mellomspråksperioden deles således inn i fire faser: *begynnerspråket*, *reisverksspråket*, *utbyggerpråket* og *mot et jevnaldningslikt norsk* (Berggreen, Sørland & Alver, 2012).

I de første to fasene av mellomspråket er det klare tegn på at barnets språkferdigheter er svært begrensede. I *begynnerspråket* er barnets ytringer svært enkle, både innenfor vokabular, grammatikk og setningskonstruksjoner. Språket er i tillegg svært kontekstavhengig.

Reisverksspråket utvikles etter barnet har vært en tid i et andrespråksmiljø. Gjennom systematisk undervisning bygges språket rundt et reisverk, og vokabularet er knyttet til hverdagssituasjoner fra skole og fritid. Både setninger og grammatikk er på et lavt nivå, men barnet kan ta i bruk mer komplekse ytringer enn i *begynnerspråket* (Berggreen, Sørland & Alver, 2012).

Utbyggingsspråket kommer gjerne etter to-tre år med innlæring på S2. Her klarer eleven seg godt i samtaler, og har et godt nok vokabular til å delta i rutiner på skolen. Språkferdighetene til barnet kan på i denne fasen lett overvurderes av andre, fordi barnet kan lese enkle tekster med flyt, og delta på en adekvat måte i hverdagslige samtaler. Lesing av fagtekster kan derimot være en utfordring, spesielt på høyere alderstrinn (Berggreen, Sørland & Alver, 2012).

Berggreen, Sørland og Alvers (2012) undersøkelser fant at de fleste av de flerspråklige barnas språkferdigheter nådde stadiet *mot et jevnaldningslikt norsk* etter ca. syv år i norsk skole. På dette stadiet vil språket være svært likt jevnaldrenes språk, men det kan fremdeles ha trekk fra førstespråket. Vokabularet vil likevel være noe begrenset sammenlignet med elever som har skolespråket som S1, noe som spesielt kommer til uttrykk i skolefagene.

2.1.2 Vokabular- og begrepsforståelse på S2

I mellomspråksperioden vil språkferdighetene utvikles på flere områder, og i ulikt tempo (Aagaard, 2010). Metastudier på 82 ulike studier om leseferdigheter på S1 og S2 av Lervåg og Melby-Lervåg (2011) viser at språkforståelse, som innebærer ferdigheter om blant annet vokabular, lar seg i mindre grad overføre mellom S1 og S2 enn avkodingsferdigheter. Derfor kan leseferdighetene i mindre grad gi en pekepinn på elevens norskferdigheter enn kartlegging av andre språkferdigheter i S2. Dersom det er elevers språkferdigheter som skal vurderes, er det derfor nødvendig med en bred kartlegging av elevens språkferdigheter på S2, som blant annet innebærer å kartlegge vokabular og begrepsferdigheter.

Sammenhengen mellom språkferdigheter og størrelse i vokabular har vært gjenstand for en studie av Lervåg og Aukrust (2010). De gjennomførte en longitudinell undersøkelse, og fant at vokabularstørrelse er avgjørende i utviklingen av leseferdighetene hos barn med S1 og S2. De fant i tillegg at å ha et begrenset vokabular på S2 i stor grad kan forklare hvorfor flerspråklige elevers leseferdigheter ikke utvikler seg i samme takt som elever som leser på S1. Cummins (2017) hevder i likhet med Lervåg og Aukrust at en årsak til at flerspråklige elever ikke tar igjen de enspråklige elevens språkutvikling er knyttet til vokabularstørrelse, da også enspråklige elevers vokabular utvikles gjennom skolealder. Lærebøker tar høyde for at elevers vokabular utvides med alder, som kan gjøre det vanskeligere for elever som har begrensede språkferdigheter på S2 å forstå innholdet i lærebøkene som benyttes i undervisningen (Allington, 2011).

I tillegg til utviklingen av språkferdighetene knyttet til elevens vokabular på S2, skjer det parallelt en utvikling i forståelse av begreper. Ulike teoretikere har studert hvordan begrepsutviklingen tar til i språkutviklingen hos barn, og Vygotsky og Cummins er to av de mest sentrale innenfor fagfeltet. Vygotsky (1986) hevder at språk består av spontane og akademiske begreper. Barnet møter spontane begreper i hverdagssituasjoner, og får en forståelse av hva begrepet innebærer ved å basere seg på de konkrete situasjonene som begrepet oppstår i. De akademiske begrepene utgår fra instruksjon, blant annet i klasserommet, og begrepet får dermed betydning for barnet ved at det blir introdusert gjennom å bli forklart av andre. Akademiske begreper læres blant annet når barnet ser sammenhenger mellom begreper som hører sammen.

Cummins (2006; Cummins 2017) deler på tilsvarende måte som Vygotsky språkferdigheter inn i to nivåer. Han kaller disse for *BICS* (Basic Interpersonal Communication Skills), som er grunnleggende mellommenneskelige kommunikative ferdigheter, og *CALP* (Cognitive Academic Language Proficiency), som er et mer avansert begrepsspråk. *BICS* tilsvarer hverdagsspråk, og *CALP* tilsvarer skolespråk. *BICS* har ifølge Cummins (2006) paralleller til Vygotskys spontane begreper, og *CALP* til akademiske begreper. *CALP* er en spesifikk kunnskapsorientert muntlig og skriftlig språkferdighet, og som gjerne utvikles i skolekontekst. *CALP* består av fagrelaterte begreper, lavfrekvente ord og mer kompliserte grammatiske konstruksjoner (Cummins, 2017). Da den første språktilegnelsen på andrespråket er kontekstbasert, og knyttet til situasjoner som skjer her og nå, lærer barnet *BICS* nokså raskt når han eller hun befinner seg i et aktivt og tilrettelagt språklig miljø. Utviklingen av gode språkferdigheter innenfor *BICS* kan ta ett til to år, som er sammenfallende med

mellomspråksfasen som kalles utbyggingsspråk (Berggreen, Sørland & Alver, 2012; Cummins 2006; Cummins 2017). For å få et fungerende akademisk språk, hevder Cummins (2006) at det kan ta mellom fem til ti år. På denne tiden vil elevene motta undervisning på et språk de ikke behersker fullt ut, og konsekvensen kan være at de i løpet av dette tidsrommet får et svekket læringsutbytte sammenlignet med elever som har norsk som skolespråk (Aagaard, 2010). Lærere som jobber med flerspråklige elever bør derfor kjenne til at elever lærer ulike begreper i ulike kontekster. Å lese faglige tekster, hevder Cummins (2006) kan være nøkkelen til å utvikle ferdigheter innenfor CALP, som kan fremme et akademisk språk.

Cummins (2017) la senere til en ekstra dimensjon til BICS og CALP som han kaller *separate språkferdigheter*, som innebærer kunnskaper om språkets fonologi, grammatikk og stavelser, da han erfarte at teorien om BICS og CALP ikke dekker alle språkferdighetene som barn må lære. Å ha gode separate språkferdigheter vil kunne føre til at elever som har lært å lese og skrive på S1, kan gjøre raskere fremskritt på å lære å lese og skrive på S2 (Cummins, 2017).

Cummins har møtt motstand om sine teorier om flerspråklige elevers språkutvikling av ulike forskere. Han er blant annet kritisert for at inndelingen av BICS og CALP legger til grunn en nokså forenklet forståelse av utviklingen av språkferdigheter hos barn. Teorien er i tillegg kritisert for ikke å ta hensyn til kompleksiteten i utviklingen av det sosiale og akademiske språket, men byr på en heller enkel fremstilling av disse ferdighetene (Baker, 2001).

Cummins (2017) har møtt kritikken med å hevde at teorien ikke skal oppfattes som en rigid inndeling av språkutviklingen hos flerspråklige barn, men at den heller kan brukes i vurderingen av elevers språkferdigheter i en læringskontekst. Til tross for at Cummins' teorier er kritisert, velger jeg likevel å benytte hans teori om forskjellen i begreper da hans teorier om språkutvikling fremdeles anses som anerkjente (Aagaard, 2010).

2.2 Særskilt norskopplæring i Osloskolen

Her vil jeg gi en oppsummering av tidligere rapporter og forskningsfunn på ulike områder i tilknytning til særskilt norskopplæring. Presentasjonen gir et innblikk i hva ulike aktører har avdekket av utfordringer knyttet til andrespråksopplæringen i skolen. Jeg har valgt å avgrense presentasjonen til de siste 15 årene da det har, som tidligere nevnt i oppgaven, vært gjennomført en del endringer med tanke på å forbedre særskilt norskopplæringen i denne perioden.

Særskilt norskopplæring overtok for faget "norsk som andrespråksopplæring", og ble innført i grunnskolen 1. oktober 2003 (NOU, 2010). Faget skulle, sammen med tospråklig opplæring og morsmålsopplæring, ivareta en god progresjon i norskferdighetene hos flerspråklige elever. I oktober 2004 kom en endring i Opplæringsloven, hvor opplæring i norsk skulle bli "det fremste virkemidlet for at minoritetsspråklige elever skal tilegne seg tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den ordinære grunnskoleopplæringen" (NOU, 2010, s. 150). Morsmåls- og tospråklig opplæring ble nedtonet i denne endringen, blant annet fordi det viste seg vanskelig for kommuner å skaffe til veie kompetente lærere i morsmål (Øzerk, 2016). I 2007 fikk særskilt norskopplæring en ny læreplan, *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (Utdanningsdirektoratet, 2007a). Den nye læreplanen la ikke føringer for innholdet i undervisningen, og fremmet at organisering av tilbudet er valgfri ved den enkelte skole (Utdanningsdirektoratet, 2007a). Kommunene hadde heller ikke plikt til å benytte læreplanen i undervisningen av flerspråklige elever (NOU, 2010). Særskilt norskopplæring skulle være et forsterket tilpasset opplæringstilbud i og på norsk, og det lå ingen begrensninger på timeantall som skolene kunne tilby opplæringen, eller hvor lenge elevene kunne få dette tilbudet (Oslo kommune, 2015; Utdanningsdirektoratet, 2007a).

Særskilt norskopplæring er et tilbud som faller innunder tilpasset opplæring, jamfør Opplæringslovens §1-3 (Lovdata, 2018). Gjennom tilpasset opplæring skal elevene møte utfordringer og krav de kan strekke seg mot, og de skal samtidig oppleve mestring i opplæringen (Stortingsmelding, 2006-2007). Tilpasset opplæring skal ikke være et mål for opplæringen, men et virkemiddel skolene skal benytte i undervisningen (Lovdata, 2018). Skolene må legge til grunn elevenes ulike evner og forutsetninger i opplæringen, og tilpasningene skal skje gjennom variasjon i lærestoff, arbeidsmåter, organisering av og intensitet i opplæringen, samt ved at det benyttes ulike læremidler (Lovdata, 2018). For elever som har behov som strekker seg utover tilpasset opplæring kan gi, skal det gis tilbud om spesialundervisning etter §5-1 i Opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2006; Lovdata, 2018).

2.2.1 Lovverk

Tilbud for elever i grunnskolen med begrensede norskferdigheter er lovfestet i § 2-8 i Opplæringsloven. Loven omhandler elever med et annet førstespråk enn norsk eller samisk,

som har begrensede norskferdigheter til å følge den vanlige opplæringen i skolen (Lovdata, 2018). Videre sier loven:

Kommunen skal kartleggje kva dugleik elevane har i norsk før det blir gjort vedtak om særskild språkopplæring. Slik kartlegging skal også utførast undervegs i opplæringa for elevar som får særskild språkopplæring etter føresegna, som grunnlag for å vurdere om elevane har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen (Lovdata, 2018).

Prinsippet om kartlegging av elevens norskferdigheter er dermed nedfelt i lovverket.

Kartleggingen skal skje både før opplæringen tar til, og underveis i opplæringen (Lovdata, 2018). Loven omhandler både elever som har kort botid i Norge, med ingen eller begrensede norskkunnskaper, samt elever som har opparbeidet seg norskferdigheter, men hvor språkferdighetene i norsk er for begrenset til å følge vanlig opplæring på norsk. For elever med kort botid i Norge, gis det innføringstilbud i mottaksklasse eller alfabetiseringsklasse. Tilbudet er basert på tidligere skolegang i hjemlandet. Etter maksimalt to år med innføringstilbud, er det elevens nærscole som overtar og viderefører opplæringen i norsk (Lovdata, 2018; Rambøll, 2016). Om eleven ikke har tilstrekkelige norskferdigheter til å følge ordinær undervisning, får eleven tilbud om særskilt norskopplæring. Tilbudet kan kun settes i gang etter at skolen har gjennomført kartlegging av elevens norskferdigheter, og etter at det er fattet enkeltvedtak hvor foresatte har samtykket til opplæringen (Lovdata, 2018).

2.2.2 Kartleggingsverktøy

Begrepet *kartlegging* brukes om vurdering, evaluering og testing av elever (Randen, 2013).

Kartleggingsverktøy viser til hvilken form kartleggingen har, og kan blant annet være tester, samtaler og observasjoner (Bøyesen, 2017). Kartlegging av elevers ferdigheter foretas av skole og Pedagogisk-Psykologisk Tjeneste (PPT) (Aagaard, 2010; Egeberg, 2012).

Kartlegging har ulike formål; resultatene skal både benyttes i undervisning for å hjelpe eleven videre i faglig utvikling, samt være dokumentasjon på skolens praksis overfor sentrale myndigheter (Randen, 2015). PPT og andre instanser benytter i stor grad standardiserte, normerte tester for å vurdere elevers forutsetninger. Skoler kan også benytte ulike kartleggingsprøver til samme formål. Kartleggingsprøvene kan gi nødvendig informasjon til skolen om elevens forutsetninger og ferdigheter, slik at skolen har et bedre grunnlag for å legge til rette for en undervisning tilpasset elevens behov og forutsetninger (Egeberg, 2012).

Det er ifølge Egeberg (2012) avgjørende at de som vurderer resultatene på slike tester har sentral kompetanse om hva testene måler, og hva de ikke måler. I tillegg til normerte tester, kan det også være nødvendig å benytte samtale og observasjon av eleven for å få et helhetlig bilde av elevens styrker og utfordringer. I tillegg kan dynamiske tester, som måler hva eleven får til med hjelp av andre, gi et mer inngående bilde av elevens ferdigheter og læringspotensial (Egeberg, 2012).

Fra 1. august 2009 kom det et tillegg i opplæringsloven § 2-8 som skulle sikre at flerspråklige elever ville få sine norskferdigheter kartlagt (Egeberg, 2012). Ulike studier og rapporter har de senere årene sett nærmere på hva som kjennetegner skolenes kartleggingspraksis av norskferdighetene til flerspråklige elever. Som jeg har vært inne på tidligere, ble skolene pålagt fra 2009 å gjennomføre kartlegging av flerspråklige elever før vedtak om særskilt norskopplæring trer i kraft (Palm & Ryen, 2014). Innføringen av pålagt kartleggingspraksis av flerspråklige elever kom i etterkant av at det ble innført en rekke nye kartleggingsprøver i skolene på begynnelsen av 2000-tallet, som en konsekvens av at norske elever fikk svakere resultater på PISA-undersøkelsene enn det som var forventet (NOU, 2010; Sjøberg, 2014).

Det finnes ulike kartleggingsverktøy med formål å kartlegge flerspråklige elevers norskferdigheter. NAFO (udatert) har utarbeidet en oversikt over kartleggingsprøver skolene kan benytte til formålet. Av prøvene NAFO anbefaler, har følgende prøvene vært mest i bruk i kartlegging av flerspråklige elever (Rambøll, 2016):

TOSP, "Tospråklig prøve norsk", er en kartleggingsprøve som kartlegger begreper hos tospråklige barn på begge barnets språk. Den var opprinnelig laget på 1990-tallet for PPT, og var laget ut ifra en tidligere utgave av læreplanen for språklige minoriteter. I dag er prøven i bruk på flere skoler (Palm & Ryen, 2014). "TOSP" kan benyttes i arbeidet med å kartlegge elevenes ferdigheter innenfor områdene informasjon, begrepsforståelse, vokabular og leseferdighet (NAFO, udatert). Prøven er tospråklig, og kan gis både på norsk og 21 andre språk, og kan dermed benyttes for å vurdere elevens ferdigheter på S1 og norsk, som kan være nyttig for å gi en indikasjon på eventuelle språkvansker hos eleven (Palm & Ryen, 2014). Prøven kan tas både individuelt og i gruppe, og den kan benyttes på elever fra 1.-10. trinn (Lesesenteret, 2017; NAFO, udatert).

NSL, "Norsk som læringsspråk", er utarbeidet av PPT i Oslo, og er et kartleggingsverktøy som opprinnelig ble utarbeidet for å kartlegge norskferdighetene for elever på 1.-4. trinn, men den benyttes også på høyere klassetrinn. Testen ble innført som kartleggingsverktøy i Oslo i 2011

(Utdanningsetaten, 2013). Testen baserer seg i hovedsak på visuelle oppgaver, slik at det stilles lavere krav til elevens lese- og skriveferdigheter (Oslo kommune, 2017). Testen er et screeningverktøy, og resultatene skal gi en indikasjon på elevens kompetanse i norsk ut ifra målene i "Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter" (Palm & Ryen, 2014).

Språkkompetanse i grunnleggende norsk er et kartleggingsmaterieell som ble innført i 2007, og gir en elevprofil basert på elevens kompetanse på ulike områder. Materiellet er ikke ment å være en test, men et vurderingsmaterieell som tar utgangspunkt i målene i "Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter" (Palm & Ryen, 2014). Materiellet er delt inn i tre deler, og består av en språkbiografi, en kartlegging av elevens ferdigheter i norsk, samt en mappe hvor elevens ferdigheter skal dokumenteres. Testdelen i del to er delt inn i fire hovedområder: lytte og tale, lese og skrive, språklæring og språk og kultur. Eleven måles opp mot kompetansemål på tre nivåer, som i stor del tilsvarer de fire første nivåene i det europeiske rammeverket for språklæring, "European Language Portfolio".

Kartleggingsmateriellet er det eneste som er i bruk i skolen hvor Opplæringslovens § 2-8 sin intensjon om å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk er operasjonalisert, dersom elevens språkferdigheter vurderes til å være på nivå tre i kartleggingsmateriellet (Randen, 2015).

Kartleggingsmateriellet har til formål å kartlegge en bredde i elevens språkferdigheter, som innebærer at det tar sikte på å kartlegge ulike deler av språkproduksjon og forståelse hos flerspråklige elever (Utdanningsdirektoratet, 2007b).

Kartleggingsverktøyene som er nevnt over er basert på de ulike læreplanene som har vært uformet for særskilt språkopplæring. Det finnes i tillegg kartleggingsverktøy knyttet til ulike læreverk som benyttes i undervisningen av særskilt norskopplæring. Læreverk for elever med svært begrensede norskferdigheter, kommer gjerne med kapittelprøver og andre prøver som kan gi et bilde av elevens ferdigheter i norsk innenfor et avgrenset område, for eksempel grammatikk og vokabular. Blant disse læreverkene er "Norsk Start" fra Cappelen Damm forlag (2018) og "Norsk Pluss" (både i utgaver til barn og ungdom) fra CyberBook forlag (2018).

Det gjennomføres en rekke ulike tester i grunnskolen i Oslo som har som formål å måle elevers ulike kunnskaper og ferdigheter, slik som kommunale kartleggingsprøver og nasjonale prøver (Oslo kommune, 2017). Slike prøver kan være med på å danne et grunnlag for å vurdere flerspråklige elevers norskferdigheter (Palm & Ryen, 2014). I Osloskolen inngår disse testene i den såkalte *Prøveplan for Oslo* (Oslo kommune, 2015). Prøvene som inngår i prøveplanen, og som kan være aktuelle å benytte i kartleggingen av flerspråklige elevers

norskferdigheter, er blant annet statlige kartleggingsprøver i lesing (1.-3. trinn), nasjonale prøver i lesing (5., 8. og 9. trinn) og "Osloprøven i lesing" (4., 6. og 7. trinn). I tillegg til at de fleste av prøvene i "Prøveplan for Oslo" er obligatoriske, er flere av disse prøvene anbefalt av Oslo kommune i kartleggingsarbeidet av flerspråklige elevers norskferdigheter, som grunnlag for å gi særskilt norskopplæring (Oslo kommune 2017; Utdanningsetaten, 2017). I tillegg til disse prøvene, benytter flere skoler andre leseprøver, blant annet "Carlsten leseprøve", "Ordkjedetesten", og "Kartleggeren" i daglig kartleggingspraksis (Kommunerevisjonen, 2015). I Arnesen, Braeken, Ogden og Melby-Lervåg (2018) sin undersøkelse om leseprøver som benyttes i skolene, konkluderte de med at flere av testene ikke oppfyller psykometriske krav, det vil si at de ikke måler det de har til intensjon om å måle. "Carlsten leseprøve" er kritisert for å gi mulighet for at eleven kan velge riktig svar av de gitte alternativene, til tross for at eleven ikke forstår innholdet i teksten (Kulbrandstad, 2000). Ifølge Tonne og Pihl (2013), som har sett nærmere på nasjonale prøver på 5. og 8. trinn, forutsetter nasjonale prøver høy språklig bevissthet i norsk. Både Tonne og Pihl og Monsen (2013) hevder at det er validitetsproblemer knyttet til å benytte nasjonale prøver på gruppenivå, da de ikke måler leseferdighetene til flerspråklige elever. Det er derfor interessant i min studie å se i hvilken grad prøvene benyttes i vurderingen av flerspråklige elevers norskferdigheter, med tanke på å gi tilbud i særskilt norskopplæring.

På bakgrunn av det store antallet kartleggingsprøver som gjennomføres hvert år i Osloskolen, omtaler Øzerk (2016) kartleggingspraksisen som en "kartleggingsbølge", som er preget av mer eller mindre tilfeldige tester. I Rambølls undersøkelse om kartleggingsverktøy i særskilt språkopplæring fra 2006, var konklusjonen at skolenes kartleggingsverktøy ofte brukes tilfeldig, både når tilbudet om norskopplæring skal gis, men også når det skal avsluttes (Rambøll, 2006). Som en konsekvens av at Rambølls rapport avdekket et behov for et sentralt utarbeidet kartleggingsverktøy, ble "Språkkompetanse i grunnleggende norsk" innført i 2009, med intensjon om at det skulle være et konkret hjelpemiddel for skolene (Utdanningsdirektoratet, 2007b). Det ble ikke stilt krav til skolene om å innføre kartleggingsmateriellet som en del av kartleggingsarbeidet ved skolene (Palm & Ryen, 2014). Flere undersøkelser har senere vist at kartleggingsmateriellet er i omfattende bruk i skoler i Norge (Palm og Ryen, 2014; Rambøll, 2009; Rambøll, 2016).

Til tross for at Rambølls undersøkelse fra 2009 viste at 80 % av kommunene benyttet "Språkkompetanse i grunnleggende norsk", rapporterte flere lærere at materiellet var utfordrende å bruke, og flere brukte kun deler av det for å vurdere elevers norskferdigheter

(Rambøll, 2009). Funn fra Palm og Ryens (2014) undersøkelse noen år senere, viste at under halvparten av kommunene i deres utvalg benyttet kartleggingsmateriellet til å vurdere elevers ferdigheter i norsk. Årsakene ble oppgitt å være at kartleggingsmateriellet ble ansett å ikke være et presist nok verktøy for å måle elevenes norskferdigheter, og at det krevde mer inngående kompetanse fra læreren å bruke dette kartleggingsmateriellet enn kartleggingsprøvene "TOSP" og "NSL". Kartleggingsmateriellet ble ansett i større grad som et pedagogisk verktøy av lærere som hadde kompetanse i andrespråksdidaktikk, enn lærere som manglet denne kompetansen (Palm & Ryen, 2014). I en senere undersøkelse ble det også rapportert at kategoriene "uten hjelp", "med litt hjelp" og "med mye hjelp" opplevdes som vanskelig å tolke (Rambøll, 2016). I Rambølls undersøkelse fra 2016 rapporterte 60 % av skolene i utvalget at de benyttet "Språkkompetanse i grunnleggende norsk" i kartleggingsarbeidet. Av disse benyttet 21 % i tillegg "TOSP" i kartleggingen av elevenes norskferdigheter. Samtidig påpekte flere lærere at kartleggingen må være omfattende for å få nok kunnskaper om elevers norskferdigheter, og at utfordringene i kartleggingsarbeidet ikke ligger på kartleggingsverktøyet, men heller er knyttet til at lærere mangler kompetanse til å vurdere elevenes ferdigheter (Rambøll, 2016). Da kartleggingstester kan gi viktig informasjon til hvordan det er mest hensiktsmessig å arbeide videre for å utvikle elevens forutsetninger, er det ifølge Egeberg (2012) en forutsetning at de som vurderer slike tester har den nødvendige kunnskapen om hva slike tester måler, og hva de ikke måler.

Til tross for at Rambølls rapport fra 2016 viste at skolene de senere år i større grad benytter kartleggingsprøver som er utarbeidet for formålet å kartlegge elevers norskferdigheter, fremkom det av rapporten at det fremdeles benyttes kartleggingsverktøy og vurderingskriterier som ikke er i tråd med myndighetens anbefalinger (Rambøll, 2016). Det kan derfor være et tegn på at det fremdeles eksisterer et behov for at utdanningsmyndighetene utarbeider sentrale gitte kriterier. Lærere i Mausethagen og Mølstads (2015) studie uttrykte et ønske om at generelle vurderingskriterier utarbeides sentralt, som ble begrunnet med ulike årsaker: 1. kriteriene må etterstrebe å være så like som mulig for alle elever, blant annet for å ivareta en sterkere grad av rettferdighet, 2. det tar tid for lærere å utvikle vurderingskriteriene, og 3. lærerne mangler den nødvendige kompetansen til dette arbeidet (Mausethagen & Mølstad, 2015). Jeg skal videre gå inn på læreres kompetanse i andrespråksdidaktikk, som kan påvirke hvilke valg som tas med tanke på kartleggingsverktøy og vurdering av elevers ferdigheter.

2.2.3 Kompetanse

Fram til 2003 fantes det lite kartlegging av læreres kompetanse i andrespråksdidaktikk. En undersøkelse gjennomført av Utdanningssetaten i 2003, viste at bare én av femten lærere som underviste i andrespråksdidaktikk, hadde formell kompetanse innenfor faget (Rambøll, 2006). Det er per i dag ingen kompetansekrav for å undervise og kartlegge elever som har tilbud om særskilt norskopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Ifølge Palm og Ryen (2014) er lærerens kompetanse i andrespråksteori sentral med tanke på kvaliteten på undervisningen i klasserommet, i tillegg til hvordan elevens ferdigheter i norsk blir vurdert.

Flere rapporter fra Rambøll har avdekket et behov for mer formell kompetanse hos lærere som underviser i særskilt norskopplæring, i tillegg til at lærere selv ønsker slik kompetanse (Rambøll, 2006; Rambøll, 2008; Rambøll, 2016). En rapport utgitt av Rambøll i 2006, viste at det var flest allmennlærere og spesialpedagoger som underviste i andrespråksdidaktikk. Hele 77 % av lærere i andrespråksdidaktikk var utdannet allmennlærere, mens 52 % av lærerne hadde kompetanse i spesialundervisning (Rambøll, 2006). Det var få av de som underviste i språkopplæring som hadde kompetanse i andrespråksdidaktikk. 94 % av kommunene rapporterte derfor at det var behov for kompetanseheving blant lærere som underviste i faget. I de fem største kommunene var det allerede innført kompetansehevingstiltak, men kommunene anså likevel at det var behov for større grad av kompetanseheving hos lærerne. Kompetansehevingstiltakene som var satt i gang, var i stor grad organisert som kurs eller hospitering på andre skoler (Rambøll, 2006).

I en undersøkelse av Rambøll i 2008, rapporterte 48 % av lærerne at de i høy eller meget høy grad selv ønsket kompetanseheving i forbindelse med innføring av ny læreplan, "Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter", som ble innført i 2009. Behovet for kompetanseheving ble rapportert som høyest innenfor områdene vurdering og kartlegging, hvor 51 % av lærerne rapporterte at de i høy grad eller meget høy grad ønsket kompetanseheving. Undersøkelsen viste i tillegg at arbeidsgivere i liten grad hadde lagt til rette for kompetansehevingstiltak, blant annet ved at stipendordninger og lignende i liten grad ble oppmuntret fra arbeidsgivers side (Rambøll, 2008).

I Rambølls undersøkelse fra 2016 rapporterte flere av informantene at de ønsket mer kompetanse om flerspråklige elever, samt kompetanse på hvordan de kan ivareta god kvalitet på særskilt norskopplæring. Samtidig kom det fram at lærerne anser at de har nok kompetanse til å ivareta høy kvalitet på særskilt norskopplæring (Rambøll, 2016). Rapportene fra Rambøll

viser dermed at behovet for mer kompetanse hos lærere som underviser i særskilt norskopplæring har vedvart gjennom de siste ti årene, og at det ser ut til at det fremdeles er et behov for kompetanseheving på flere områder hos lærere som underviser i faget.

2.2.4 Organisering

Det er ingen føringer fra Oslo kommune om hvordan særskilt norskopplæring skal organiseres på den enkelte skole (Utdanningsetaten, 2017). Særskilt norskopplæring organiseres i hovedsak på tre ulike måter i grunnskolen (Rambøll, 2016):

1. Undervisning i mindre grupper
2. Én-til-én-undervisning med lærer utenfor ordinær klasse
3. Elever får undervisning med økt voksentetthet av lærer i ordinær klasse

Rambølls rapport fra 2016 viste at elever i særskilt norskopplæring kan settes i mindre grupper sammen med elever fra andre klasser og andre trinn. I noen tilfeller tas de ut av annen undervisning for å få særskilt norskopplæring, noe lærerne rapporterer som uheldig, da elevene mister undervisning i fag hvor språkferdighetene kan være tilstrekkelig for å lære nytt fagstoff. Der hvor undervisningen organiseres som én-til-én, med en lærer og en elev, rapporterte lærerne at dette var en god ordning for elevene, da de ble tettere fulgt opp og fikk tilpasset undervisning tilrettelagt for sine behov og forutsetninger. Rambøll (2016) omtalte denne ordningen som svært ressurskrevende, og at den derfor blir benyttet i liten grad. Det var skoler med få elever med særskilt norskopplæring som i hovedsak benyttet slik organisering. I full klasse ble det rapportert at det kan være mer utfordrende for lærer å gi tilpasset opplæring, da det kan være flere elever som krever ekstra oppfølging. Likevel påpekte flere lærere at de opplever denne organiseringsformen som positiv av flere årsaker, blant annet fordi elevene slipper å gå ut av klassen, og de får mulighet til å lære av de andre elevene. Det kan også oppleves som mindre stigmatiserende organisering, som kan være tilfelle når elevene adskilles fra resten av klassen for å få undervisning.

2.2.5 Ressurser

Økonomiske rammer legger føringer for skolens praksis, og skolens økonomiske situasjon kan dermed påvirke organiseringen av særskilt norskopplæring. Særskilt norskopplæring er det eneste tilbudet innenfor tilpasset opplæring hvor skolene mottar egne økonomiske ressurser for å gjennomføre opplæringen (personlig korrespondanse med Olav Befring i

Utdanningsetaten, desember 2017). I skoleårene 2013/2014 og 2014/2015 utgjorde disse midlene 9 % av den totale rammen til skolene i Oslo (Deloitte, 2017; Kommunerevisjonen, 2015). Det gis ikke en fast økonomisk sats per elev til opplæringen, men beløpet utledes av en terskelmodell basert på hvor mange elever som mottar særskilt norskopplæring på den enkelte skole, og som er rapportert inn via GSI-systemet (Deloitte, 2017). I 2015 var den gjennomsnittlige andelen per elev til skolene i Oslo kommune på kr. 21.000 (Deloitte, 2017). Ifølge Aasen og Mønness (2005) er det dermed en økonomisk interesse for skolene å registrere elever som mottar særskilt norskopplæring. Rambøll (2016) fant at til tross for at antallet elever med særskilt norskopplæring øker på årlig basis, går antall lærertimer ned, som er antall timer skolene benytter til å gi undervisningen. Årsakene bak denne sammenhengen kan være flere, blant annet kan undervisningen i større grad organiseres i større grupper, slik at flere elever mottar undervisningen samtidig, men det kan også være at elevene som mottar særskilt opplæring får færre timer med særskilt norskopplæring per uke enn tidligere år. At antall lærertimer har sunket de senere årene, kan ha sammenheng med at tidligere år ble ressursene øremerket formålet i overføringen til skolene, mot at det i dag ikke følger noen føringer med disse midlene (Deloitte, 2017; Thorshaug og Svendsen, 2014). Skolene står dermed friere til å organisere undervisningen på en måte som kan kreve færre økonomiske ressurser, for et økende antall elever.

2.2.6 Spesialundervisning

Det kan være vanskelig å avdekke om flerspråklige elevers utfordringer er knyttet til manglende språkferdigheter, eller om de skyldes lærevansker (Aagaard, 2010). Internasjonal forskning viser at flerspråklige elever er overrepresentert i spesialundervisning, og det er funn som tyder på at det samme er tilfelle i Norge (Cummins, 2017; Egeberg, 2012; Pihl, 2010). For elever i grunnskolen utløses retten til spesialundervisning når eleven ikke har tilfredsstillende utbytte av opplæringen, jamfør § 5-1 i Opplæringsloven (Lovdata, 2018). Før skolen fattet vedtak om spesialundervisning, må det foreligge en sakkyndig vurdering som er utarbeidet av PPT, som er skolens sakkyndige instans (Lovdata, 2018). Retten til spesialundervisning gjelder alle typer lærevansker, som også innbefatter flerspråklige elevers vansker, og må vurderes i hvert tilfelle. Det er derfor nødvendig at elever med vansker blir kartlagt grundig av skolen og PPT før det fattes vedtak om spesialundervisning (Egeberg, 2012).

Det har fra ulike hold blitt hevdet at flerspråklige elevers læringsforutsetninger kan vurderes på feilaktig grunnlag (Aagaard, 2010; Cummins, 2017). Det er blant annet en høyere andel flerspråklige elever med spesialundervisning, enn elever med norsk som S1 (Aagaard, 2010). Juridisk sett åpner loven for at flerspråklige elever kan ha krav på spesialundervisning dersom han eller hun har vansker med å tilegne seg norsk når eleven har forutsetninger for å lære flere språk (Forskningsdepartementet, 2003-2004). Det er ifølge Aagaard (2010) et noe problematisk krav å legge til grunn, da det fordrer at man kjenner til elevens forutsetninger før en eventuell utredning. Det kan også være slik at PP-rådgivere har manglende kompetanse i å utrede flerspråklige elevers vansker. Pihl (2010) undersøkte praksis hos PP-rådgivere i tilknytning til deres arbeid med utredning av flerspråklige elevers vansker. Hun fant at det blir i mindre grad lagt vekt på faktorer som elevens bakgrunn, ferdigheter på S1 og S2, og botid i Norge, og i større grad på elevens testresultater når det skal vurderes om eleven har rett på spesialundervisning. Testene som benyttes er gjerne tester som er mest hensiktsmessig å benytte på elever med norsk som S1. I min undersøkelse har jeg ikke henvendt meg til PP-rådgivere, men jeg har spurt respondentene om de opplever at PP-rådgiverne har nødvendig kompetanse på å veilede og hjelpe skolene med deres arbeid med flerspråklige elever.

I skolens pedagogiske rapport, som sendes ved henvisningen for utredning av behovet for spesialundervisning, kan det foreligge testresultater fra tester som primært er utarbeidet for å teste elever med norsk som S1 sine språkferdigheter. Ifølge Egeberg (2012) kan det skyldes at lærere kan oppleve vurderingen av elevens vansker som utfordrende. En annen årsak kan være at skolene er usikre på hvilke tilbud elevene har krav på. En elev kan ha krav på både særskilt norskopplæring og spesialundervisning hvis forutsetningene for dette er innfridd (Aagaard, 2010). Å avdekke årsaken til elevens vansker kan få konsekvenser for hvilket opplæringstilbud eleven blir tilbudt. Tiltak for å avhjelpe elevens utfordringer kan være å styrke og utvikle opplæringsspråket, tilpasning av læringsinnholdet eller andre former for spesialpedagogisk tilrettelegging (Egeberg, 2012). Ifølge Aagaard (2010) har ikke lærere nødvendig kompetanse på å vurdere om elevens vansker er knyttet til språkutviklingen på S2, eller om det kan ligge andre årsaker bak vanskene. Kompetanse i å vurdere elevenes vansker bør ifølge Aagaard (2010) ligge hos PP-rådgiverne, som kan gi veiledning til skolene om eleven kan ivaretas innenfor tilpasset opplæring med særskilt norskopplæring, eller om eleven har behov for spesialundervisning.

2.2.7 Tidsavgrenset tilbud

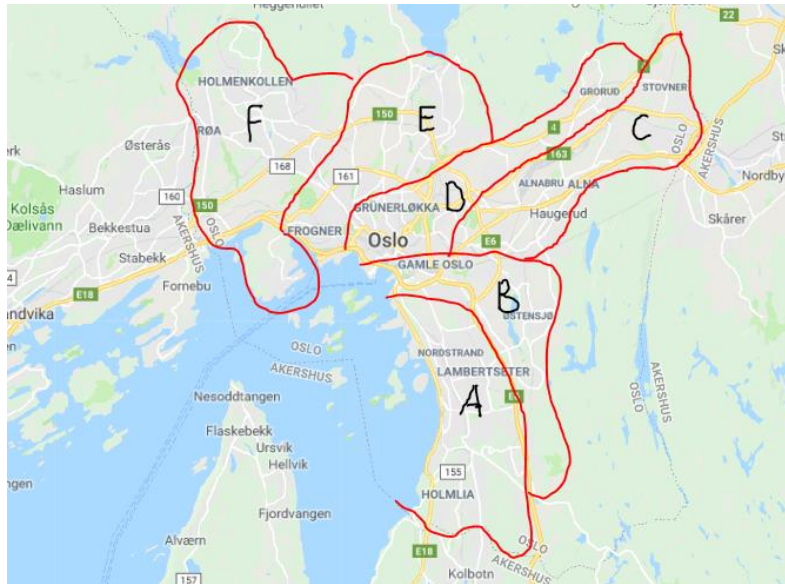
Særskilt norskopplæring har som hensikt å være en overgangsordning til eleven har tilstrekkelige norskferdigheter til å følge opplæring på norsk (Lovdata, 2018). I tråd med intensjonen om at tilbudet skal være en overgangsordning, fant Aasen og Mønness (2005) i sin studie at elevtallet i særskilt norskopplæring sank med økende alder, og at det var flest elever som mottok tilbudet de første skoleårene. Tall fra Utdanningsdirektoratet (2014) viste at 9 % av elevene mottar særskilt norskopplæring på 1.-4. trinn, og at antall elever som mottar opplæringen synker til 5 % for elever på 8.-10. trinn på landsbasis. Til tross for at antallet elever synker på høyere klassetrinn, bli opplæringstilbudet likevel gitt i hovedsak over lengre perioder, gjerne over flere år (Rambøll, 2016). Flere undersøkelser har vist at et flertall av elevene mottar særskilt norskopplæring gjennom store deler av grunnskolen.

Kommunerevisjonens rapport fra 2015 viste at 58 % av elevene som mottar særskilt norskopplæring i 1. klasse i Osloskolen, hadde tilbudet gjennom hele grunnskoleløpet, og at antallet var synkende med alder. 74 % av elevene som hadde et opphold i tilbudet om særskilt norskopplæring i løpet av årene på grunnskolen, fikk opplæringen da de gikk ut av 10. trinn. Også Deloitte's (2017) rapport på særskilt norskopplæring i Osloskolen mellom 2007-2014, viste at flertallet av elevene i deres utvalg, 65 %, hadde vedtak om særskilt norskopplæring mellom 1. og 7. trinn. Da skoleledere i flere kommuner uttalte seg om varigheten på tilbudet i særskilt norsk, rapporterte over 50 % at de opplever at elevene blir tatt av ordningen i riktig tid. Omlag 20 % rapporterte at elevene tas av for tidlig, og under 10 % rapporterte at elevene tas for sent av tilbudet (Rambøll, 2011). Det kan dermed se ut til at skoleledere i Rambølls utvalg opplevde at elevene har nytte av den langvarige tilbudet, til tross for at intensjonen med tilbudet var at det skal være en overgangsordning. Lærere og skoleledere oppga vansker med å tolke hva som ligger i å ha tilstrekkelige norskkunnskaper som en årsak til at det er vanskelig å bestemme om elevene har rett på tilbud om særskilt norskopplæring (Kommunerevisjonen, 2015; Rambøll, 2011; Rambøll, 2016). Det kan derfor være at skolene gir tilbudet lenger enn nødvendig for å være på den sikre siden. Randen (2013) påpeker at skolene skal være varsomme med å "friskmelde" elevene etter en kartlegging, fordi kravene i fagene blir større jo eldre elevene blir. Samtidig finnes det ikke entydige rapporter på hvilke konsekvenser det kan være å miste tilbudet om særskilt norskopplæring tidligere enn elevens behov tilsier. Løddings (2009) rapport om flerspråklige elever og frafall i videregående opplæring, viste at særskilt norskopplæring både kan fungere som et springbrett for senere opplæring, men at tilbudet kan virke segregerende for noen elever. Kommunerevisjonens

rapport (2015) viste at forskjellene i eksamenskarakterer på grunnskolen mellom elever som ble tatt av særskilt norskopplæring og elever som fortsatt hadde tilbudet ved avslutningen av grunnskolen i årene 2003-2014 var signifikante. Flerspråklige elever som ble tatt av opplæringen på 9. og 10. trinn, fikk 0,6 poeng høyere gjennomsnitt på karakterer i norsk, matematikk og naturfag. Det kan skyldes at elevene som tas av særskilt norskopplæring sent i grunnskoleløpet, har hatt tilbudet over flere år, slik at eleven har utviklet gode norskferdigheter. Det kan også skyldes at elever som ikke tas av tilbudet i løpet av 9. eller 10. trinn, har for svake norskkunnskaper til å tas av særskilt norskopplæring, som igjen kan skyldes at de har begynt skolegangen i Norge på et senere tidspunkt enn elevene som tas av opplæringen sent i skoleløpet (Bjugstad, 2016). En annen årsak er at eleven kan ha andre typer læreversker, som ikke kommer fram i Kommunerevisjonens (2015) undersøkelse.

2.2.8 Geografisk tilhørighet og skolerresultater

Funn fra blant annet rapportene til Kommunerevisjonen (2015) og Deloitte (2017), viser at det er forskjeller mellom skolene i Oslo når det gjelder antall elever som mottar særskilt norskopplæring, og elevers skolerresultater. Oslo er inndelt i seks ulike skolegrupper på grunnskolenivå, som kalles skolegrupper A-F. Skolegruppene er inndelt geografisk (KFU, 2017). Jeg har for oversiktens skyld skissert et kart over skolegruppene i Oslo, hvor jeg har inndelt skolegruppene etter beskrivelsen av skoleområdene i KFU (2017), visualisert i Figur 1. Skolegruppe D har flest elever med særskilt norskopplæring, som utgjør 3352 elever, mens skolegruppe F har færrest elever, med 822 elever med særskilt norskopplæring (personlig henvendelse: Olav Befring i Utdanningsetaten, desember, 2017).



FIGUR 1: KART OVER SKOLEGRUPPER I OSLO (MIN INNDELING ETTER KFU, 2017)

Flere av de flerspråklige elevene i Oslo vokser opp i områder hvor det er lavere levekår enn i andre deler av kommunen. Forskning antyder en sammenheng mellom å vokse opp under dårlige sosioøkonomiske forhold og skoleresultater (Bakken, 2003). En rapport utgitt av NOVA viste at flerspråklige elever oppnår svakere resultater på grunnskoleeksamen i engelsk, norsk og matematikk enn etnisk norske elever i alle deler av Oslo (Øia, 2007). I rapporten er Oslo delt inn i fire ulike bygrupper som viser store forskjeller på skoleresultater. Det er i tillegg variasjoner blant flerspråklige elevers snittkarakterer på grunnskoleeksamen mellom ulike deler av Oslo (Øia, 2007). På grunnskoleeksamen i 2006 fikk elever fra "Etablert østkant", som er deler av skolegruppe A og B, høyest snittkarakter av innvandrerbakgrunn i Oslo, med et gjennomsnitt på 3,67 på eksamenskarakterene i norsk, matematikk og engelsk. Lavest skåret elevene fra bygruppene "Ytre Øst" og "Indre øst", som er skolegruppe C, D og F, med henholdsvis snittkarakterer på 3,48 og 3,42. Også i forhold til ønske om høyere utdanning er det forskjeller mellom ulike deler av Oslo. Elever med innvandrerbakgrunn fra "Vestkant" rapporterte i større grad et ønske om å ta videre utdanning enn elever fra de andre tre bygruppene.

Å gjennomføre utdanning kan forhindre fremtidig sosial utestengning fra samfunnet, i tillegg til å minske risikoen for kriminalitet og å bli tilhørende gruppen med lavere sosioøkonomisk status (Frønes og Strømme, 2014). Funn fra Sverige viser at elevenes karakterer fra grunnskolen påvirker blant annet videre studier, sosiale og psykososiale problemer og kriminalitet (Vinnerljung, Berlin, & Hjern, 2010). Ifølge Rydland (2007) kan geografisk

tilhørighet på gruppenivå i større grad påvirke skolefaglige resultater enn sosiøkonomisk bakgrunn på individnivå. Det vil dermed si at hvor du bor påvirker skolerresultater i høyere grad enn familiens økonomiske situasjon, selv om disse faktorene gjerne samsvarer. Tabell 1 viser oversikt over elever med særskilt norskopplæring i de ulike skolegruppene i Oslo i skoleåret 2016-2017. Tabellen viser at det er flest elever som mottar tilbudet i skolegruppe C., og færrest i skolegruppe F.

TABELL 1: OVERSIKT OVER ANTALL ELEVER I SÆRSKILT NORSKOPPLÆRING I GRUNNSKOLER I OSLO, SKOLEÅRET 2016-2017 (IKKE MEDREGNET SPESIALSKOLER)

Skole- gruppe	Antall elever med særskilt norskopplæring skoleåret 2016-2017
A	2364
B	1904
C	3910
D	3352
E	1255
F	822
Sum	13607

Statistiske data fra 2015 over husholdningsinntekt i de ulike bydelene i Oslo, viser at Stovner, Alna og Søndre Nordstrand har flest husholdninger med lav inntekt, som er områdene hvor flest innvandrere bor (Statistisk sentralbyrå, 2010). Disse områdene tilsvarer skolegruppe C og deler av skolegruppe A. I tillegg har områdene St.Hanshaugen, Gamle Oslo og Sentrum, som er deler av skolegruppe B og E en høy andel av innbyggere som har lav inntekt (se vedlegg 1). Bydeler med få innbyggere med lav husholdningsinntekt er Ullern, Østensjø og Nordstrand (Oslo kommune, u.d. (a)), som er deler av skolegruppene A, B og F. Studier viser at skolen som institusjon ikke ser ut til å kunne utjevne påvirkningen fattigdom har på skoleprestasjoner (Øia, Grødem, & Krange, 2006, Rothstein, 2004). Derfor har elevene som er bosatt i områder med lavere inntektsnivå større sannsynlighet for å få lavere gjennomsnittskarakterer på eksamen enn elever som bor i andre områder i Oslo.

2.3 Lærerautonomi

Det er ingen sentrale gitte føringer for hvordan kartleggingsarbeidet eller undervisningen i særskilt norsk skal gjennomføres (Utdanningssetaten, 2017). Lærerautonomi er sentralt med tanke på hvordan ansvaret for disse områdene er plassert hos den enkelte lærer som underviser eleven, istedenfor hos sentrale utdanningsmyndigheter.

Lærerautonomi er ifølge Mausethagen og Mølstad (2015) ofte omtalt som "pedagogisk frihet og mangel på kontroll" (s. 34). Dette anses som en tradisjonell måte å tolke begrepet på.

Mausethagen og Mølstad (2015) opererer selv med en bredere definisjon av autonomibegrepet. Deres syn er at autonomi kan forstås gjennom at læreren selv bestemmer arbeidsvilkår og innholdet i arbeidet som en gjør, og at dette bygger på lærerens kompetanse, samt moralske og etiske prinsipper. Autonomi fungerer dermed som en "usynlig kontrakt" mellom lærere og staten (Mausethagen & Mølstad, 2015). Lærerautonomi er nødvendig fordi lærergjerningen fordrer ulike kompetanseområder som ikke kan styres fra sentralt hold, blant annet evne til å forstå hvilke handlinger i klasserommet som er nødvendige for å nå de ulike utdanningsmålene i læreplanene. Lærerne bør derfor inneha kompetanse som omhandler flere områder: undervisning og læring, god relasjon til elevene, kunne ta i bruk et sett av normer og verdier knyttet til lærergjerningen, kunne gjøre vurderinger av læreplanmål og pedagogiske valg, samt gjøre valg knyttet til kartlegging og vurdering av elevens ferdigheter (Cribb & Gewirtz, 2007; Mausethagen & Mølstad, 2015).

Autonomibegrepet tolkes gjerne som et frihetsbegrep, men det kan også ses på som et begrep som omhandler selvstyring. For å ha selvstyring, legges det ansvar på lærerne, og det følger tillit med ansvaret. Forholdet mellom lærere og eksterne aktører beskrives av Mausethagen og Mølstad (2015) som ulike motsetningsforhold, hvor tillit og ansvar går hånd i hånd. Om skoleeiere opplever at lærerne har sterk indre styring, gis det lite direktiver utenfra fordi lærergruppen oppleves som sterk. Der hvor det oppleves at det er svak indre kontroll, må de eksterne kreftene ta mer kontroll over lærernes praksis.

Før publiseringen av de første PISA-tallene på starten av 2000-tallet, var det en sterk grad av lærerautonomi i norske klasserom. På samme tid var det lav grad av ekstern vurdering av elevresultater (Mausethagen & Mølstad, 2015). De negative PISA-resultatene i ulike land førte til en rekke endringer europeisk utdanningspolitikk, med blant annet et økt fokus på sammenligning av testresultater (Ozga, 2013). Resultatene på PISA-prøvene har i større grad blitt sett i sammenheng med lærerens praksis og kvalitet ved undervisningen, enn behovet for

nødvendige endringer i utdanningspolitikken (Mausethagen & Mølstad, 2015; Ozga, 2013). Dette fører ifølge Mausethagen og Mølstad (2015) til lavere grad av lærerautonomi, ved at det har blitt et større behov for utdanningsmyndighetene å kontrollere lærernes praksis.

Skaalvik og Skaalviks (2012) intervjustudie viste at høy grad av autonomi har sammenheng med høy kompetanse innen faget. Samtidig rapporterte lærerne i deres studie at de ønsket mer kompetanse innenfor visse områder, som spesialundervisning og andrespråksdidaktikk (Skaalvik og Skaalvik, 2012). Lærerne i Mausethagen og Mølstad (2015) og Skaalvik og Skaalvik (2012) sine studier har gitt uttrykk for at de er overlagt mye ansvar for arbeidsmetoder og kartlegging, fordi de anses som å ha kompetanse på det. Samtidig uttrykker lærere selv at de har behov for mer kompetanse, både innen kartlegging og vurdering.

I dette kapitlet har jeg redegjort for hvordan andrespråkstilegnelsen tar til gjennom å vise til teorier av Cummins og Vygotsky om andrespråkopplæring, samt at jeg har vist hvordan utviklingsstadiene i mellomspråkutviklingen tar til. Utviklingen fra et begynnende mellomspråk som er svært kontekstavhengig, til et akademisk språk hvor eleven har utbytte av opplæringen på S2, kan ta så lang tid som ti år med språkopplæring på S2. Eleven kan raskt nå et godt overflatespråk med flere gode språklige kvaliteter, slik at språkferdighetene kan oppleves som bedre enn de i realiteten er. Blant annet kan eleven ha tilsynelatende gode leseferdigheter basert på avkodingsferdighetene. Det er likevel ikke nødvendigvis et samsvar mellom gode leseferdigheter og et godt akademisk språk, som vil tjene eleven i undervisningssituasjoner. Ulike kartleggingstester som skolene legger til grunn for å vurdere elevers språkferdigheter på S2 må dermed ha som formål å kartlegge flere sider av elevens språkferdigheter. Flere rapporter viser at skolene opplever det som utfordrende at det mangler sentrale føringer for hvordan hvilke vurderinger som skal legges til grunn i vurderingen om elevene har krav på særskilt norskopplæring. Sentrale utdanningsmyndigheter har pålagt skolene selv å velge kartleggingsverktøy, og utøve kartleggingen i tråd med læreres egen tolkning av regelverket, til tross for at lærere selv har uttrykt at de ikke ønsker å ha dette ansvaret i sitt arbeidsområde.

3. Metode

Forskning har en sentral samfunnsoppgave "i å kunne beskrive fenomen, forekomstar, endringar og prosessar" (Befring, 2007, s. 30). Forskning har dermed et ansvar for å sikre kvalitet og validitet i beskrivelsen av disse områdene (Befring, 2007). I denne oppgaven tar jeg sikte på å belyse kartleggingpraksis i særskilt norskopplæring på grunnskolene i Oslo, og jeg benytter elektronisk spørreundersøkelse til dette formålet. I dette kapitlet presenterer jeg metoden og forskningsdesignet som ligger til grunn for min spørreundersøkelse. Først gjør jeg rede for kvantitativ og kvalitativ metode, og begrunner så mitt valg av metode. Jeg vil så presentere begrunnelser for valg knyttet til forskningsprosessen. Validitet og reliabilitet knyttet til forskningsprosjektet vil også bli redegjort for, samt at det blir gitt en kort fremstilling av etiske problemstillinger som kan være relevante for dette forskningsprosjektet.

3.1 Forskningsmetode og design

Forskningsmetode kan defineres som framgangsmåter og strategier, både for å finne svar på eller belyse spørsmålene som det ønskes svar på, eller for å få kunnskap (Befring, 2007, Kleven, 2011a). Til forskjell fra hverdagslige spørsmål, gjøres dette gjennom utprøving av hypoteser, og med begrunnelse for synspunktene man legger til grunn. Målet er å redusere store datamengder og kompleks informasjon, til en systematikk som følger visse regler for reduksjon, fokusering og forenkling (Befring, 2007).

Forskning deles inn i to hovedretninger: kvalitativ metode og kvantitativ metode. Disse skiller seg fra hverandre på datainnsamling, analyse og tolkning av resultater. Når man skal velge retning, er dette dermed avhengig av flere forhold, blant annet hvilken problemstilling som skal studeres (Befring, 2007, Bryman, 2016, Kleven, 2011a).

Kvalitativ metode er ifølge Bryman (2016) en forskningsmetode som kommer til uttrykk gjennom studier hvor det er ord som forskes på, enten man studerer skrevne tekster, eller nedtegner ord gjennom intervjuer og lignende. Søkelyset er rettet mot helhetlige kategoriseringer, gjennom observasjoner og verbale uttrykk. Informantens selvforståelse, intensjoner, holdninger og meninger er sentralt å belyse i kvalitativ metode. Forskeren gjør valg underveis i prosessen, og bruker framgangsmåte som ser ut til å gi mest innsikt i hver enkelt situasjon (Befring, 2007). Her er forskeren tett på fenomenet det forskes på, og det benyttes få informanter (Bryman, 2016).

Kvantitativ metode er empirisk forskning som benyttes når forskere skal tallfeste data for å se sammenhenger, og hvor forskerens fokus er på å analysere, beskrive, kartlegge og forklare gjennom å benytte variabler og kvantitative størrelser. Innen kvantitativ metode har forskeren større avstand til fenomenet det forskes på. Dataene undersøkes statistisk, og her benyttes mange informanter (Befring, 2007). Kvantitativ og kvalitativ metode er ikke utelukkende, og det kan være at begge metodene benyttes i en forskningsundersøkelse (Bryman, 2016). Det er også glidende overganger mellom tilnærmingene (Befring, 2007).

Jeg ønsket å få informasjon om hvilke utvalgskriterier Osloskolen legger til grunn for særskilt norskopplæring, og har derfor valgt å benytte kvantitativ tilnærming i min studie, og bruker survey som design. For å få et bredt bilde kriteriene som benyttes i Osloskolen, må jeg dermed samle inn data fra mange informanter. For skoleåret 2016-2017 var det registrert 141 grunnskoler i Oslo, antallet innbefatter både kommunale og private grunnskoler, men ikke spesialskoler (Utdanningsdirektoratet, 2017). Spørreskjemaet ble høsten 2017 sendt ut til alle grunnskolene i Oslo.

Med undersøkelsen ønsket jeg å kartlegge eller beskrive forhold slik de er på de ulike skolene i Oslo uten å påvirke hvordan forholdene i særskilt norskopplæring er på skolene, og deskriptivt design passet derfor best på undersøkelsen (Kleven, 2011b). Siden jeg ønsket å samle inn data fra et stort utvalg, vil det være relevant å beskrive dataene med bakgrunn i statistiske presentasjoner som sentraltendens og variasjoner, og vurdere i hvilken utstrekning det er statistiske sammenhenger mellom variablene.

Jeg ønsket å benytte SurveyXact til å samle inn dataene fra respondentene. SurveyXact er et av mange nettbasert analyseprogram som kan benyttes til å utarbeide spørreundersøkelser (Rambøll, 2017, Bryman, 2016). Det kan benyttes både til å utforme og gjennomføre spørreundersøkelser. Alle spørsmålene og svarene lagres i en database, og hele datasettet kan bli hentet opp etter at datainnhenting er avsluttet (Bryman, 2016). Etter at spørreskjemaet er ferdig utarbeidet, kan det konverteres til en link som kan sendes ut via e-post.

3.2 Populasjon og utvalg

Hvilken populasjon utvalget skal omfatte er et av hovedspørsmålene for en forskningsstudie (Befring, 2007). Populasjon i en forskningsstudie er alle enheter som er aktuelle for undersøkelsen. Utvalget er hvem i populasjonen som blir valgt ut til å representere populasjonen i undersøkelsen. Det er vanskelig å anslå hvor stort utvalg en undersøkelse må

ha, da det avhenger av hvordan dataene skal tolkes (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). I noen undersøkelser er det en stor populasjon, hvor utvalget velges ut fra. Der hvor det er en liten populasjon, kan utvalg og populasjon være lik (Befring, 2007; Bryman, 2016). Utvalget kan trekkes på ulike måter, og dette har konsekvenser for hvordan resultatene kan tolkes.

Grunnskolen i Oslo underviser elever på trinnene 1-10. Populasjonen for min undersøkelse er kommunale og private grunnskoler i Oslo, fordelt på seks skolegrupper. Det var per november 2017 145 kommunale grunnskoler i Oslo, hvorav 12 var spesialskoler (Utdanningsdirektoratet, 2017b). I tillegg var det ni private skoler, hvorav en for elever med særskilte behov (Fylkesmannen, u.d.). Jeg valgte å ikke inkludere spesialskolene i min undersøkelse, da jeg ikke visste hvor stor del av skoleåret elevene er tilknyttet skolen. I tillegg fraviker flere av disse skolene fra ordinær læreplan i fagene. Dermed var det 141 skoler som var sentrale for min studie. Fra de 141 skolene var det 35 respondenter, som utgjør undersøkelsens utvalg ($N = 35$). Utvalget har ikke kommet til gjennom trekning, men ved at de responderte på spørreundersøkelsen etter å ha blitt kontaktet.

Nesten alle kommunale grunnskoler i Oslo tilbyr særskilt norskopplæring. Unntakene er spesialskolene hvor det fravikes fra ordinær læreplan i fagene, samt en skole hvor det ikke var noen elever som ble tilbudt opplæringen i skoleåret 2016-2017. Noen av de private skolene tilbyr særskilt norskopplæring, men informasjon om særskilt norskopplæring ligger ikke tilgjengelig på skolens hjemmesider, så jeg måtte derfor ta kontakt med alle privatskolene i Oslo.

3.3 Planlegging og utforming av spørreundersøkelsen

I min forskning benytter jeg survey, hvor data blir samlet inn gjennom spørreskjema. Her er hensikten å samle inn en større mengde data for å beskrive gjeldende forhold, og avdekke om det finnes et mønster i forholdet mellom ulike variabler (Bryman, 2016, Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Ifølge Befring (2007) egner survey seg mest i store utvalg. Mitt utvalg består av 35 respondenter, og kan dermed anses som lite. Da jeg sendte ut henvendelse om å delta på spørreundersøkelsen til grunnskolene i Oslo høsten 2017, tok jeg utgangspunkt i populasjonen på 141 skoler, fordi jeg på det tidspunktet ikke visste hvor mange av disse skolene som ville utgjøre utvalget. De Vaus (2014) hevder at survey kan brukes på så små utvalg som to respondenter, men at det vanligvis benyttes større utvalg.

Selvadministrert spørreskjema kan komme i ulike former, og utføres ved at respondentene selv leser spørsmålene før de svarer. Dette krever at spørreskjemaet må være lett å administrere, og spørsmålene må være enkle å svare for å unngå misforståelser (Bryman, 2016). Jeg valgte å benytte meg av et elektronisk spørreskjema til dette arbeidet, og siden Høgskolen i Østfold har avtale med SurveyXact, var dette et naturlig valg for meg. Jeg hadde da mulighet til å innhente data fra mange skoler, som ville vært svært tidkrevende og kostbart å gjøre hvis jeg hadde sendt ut spørreskjemaene per post. Det gir også en mulighet for å få inn en høyere svarprosent fra respondentene, da det er lett for respondentene å benytte seg av.

Jeg fant skolenes e-postadresser ved å lete på de ulike skolenes hjemmeside. I e-posten ga jeg også informasjon om hvem spørreskjemaet ble distribuert til, at spørreskjemaet ble besvart og lagret anonymt, og at undersøkelsen var godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Jeg informerte også om kontaktinformasjon til både meg og min veileder, dersom respondentene hadde spørsmål knyttet til undersøkelsen.

3.3.1 Utforming av spørsmål

Jeg tok utgangspunkt i de fire forskningsspørsmålene jeg presenterte i innledningen av denne oppgaven da jeg utarbeidet spørsmål til min spørreundersøkelse. Spørsmålene i undersøkelsen bør være designet for å gi svar på forskningsspørsmålene (Bryman, 2016). Dette løste jeg ved å dele forskningsspørsmålene inn i ulike emner som jeg utledet videre spørsmål fra.

Spørsmålene i undersøkelsen hadde dermed som formål å sammen gi svar på problemstillingen for min oppgave. Å utarbeide gode spørsmål i spørreskjemaet er en viktig del av å samle inn datamaterialet (Kleven, 2011b). Spørsmålene må ha et språk som er lett å forstå, og ikke gi rom for tolkning. Spørsmålene bør utformes slik at man stiller et spørsmål om gangen, slik at det er høyere sannsynlighet for at respondenten svarer på det som spørres om. Respondenten må kunne finne svaralternativer som stemmer godt overens med sin egen oppfattelse av svaret, for i mindre grad å miste motivasjonen til å svare underveis (Bryman, 2016).

Kleven (2011c) peker på faren for at spørsmål med ledende svar kan påvirke hvordan respondenten svarer på undersøkelsen, både gjennom språklig utforming og valg av ordlyd. Ledende spørsmål gir respondenten føringer for hvordan han eller hun skal besvare spørsmålet, slik at svaret kan påvirkes av den som har laget spørsmålene (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Spørsmålene må derfor utformes slik at de i størst mulig grad ikke kan

påvirke svarene til respondenten. I utformingen av spørsmålene forsøkte jeg å formulere dem på en måte som ga minst mulig rom for fortolkning. I tillegg benyttet jeg lukkede og semi-lukkede spørsmål, slik at respondenten kunne utdype svarene med egne kommentarer.

Ved lukkede spørsmål er respondentene presentert med bestemte alternativer, og må dermed velge et av disse alternativene for å kunne besvare spørsmålet (Bryman, 2016). Lukkede spørsmål er mer hensiktsmessig når svarene skal tolkes i statistisk sammenheng (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Det kan være enklere å tolke svarene, hvor respondenten må klikke på et av alternativene som er presentert fremfor å skrive svaret selv. Det kan også være enklere å sammenligne svarene som respondentene gir. Svaralternativene kan gjøre spørsmålene lettere å forstå for respondenten, da det kan komme frem informasjon i svaralternativene som ikke foreligger i spørsmålet. Slike spørsmål kan også bidra til å øke sannsynligheten for at spørreskjemaet blir fullført, da de er raske å besvare. Dette kan veie opp for at internettbaserte spørreskjemaundersøkelser har vist å ha en lavere svarprosent enn andre typer undersøkelser (Bryman, 2016).

Jeg benyttet Likert-skalaen for å dele inn svaralternativene i ulike kategorier, hvor målet er at respondenten skal kunne velge et svaralternativ som samsvarer med sitt eget synspunkt på en skala fra 1-5. Svaralternativene ble presentert slik i undersøkelsen:

1. I stor grad
2. I noen grad
3. I liten grad
4. Ikke i det hele tatt
5. Vet ikke

Likert-skalaer benyttes ofte for å måle intensitet i verdier i en skala (Bryman, 2016). Verdiene er presentert som påstander, hvor respondenten må velge en påstand som samsvarer mest med hans eller hennes syn. I utformingen av Likert-skalaen må en ha i bakhodet at få svaralternativer kan tvinge respondenten til å krysse av på noe som ikke samsvarer med hans eller hennes syn, og for mange verdier kan gjøre det vanskelig å velge en verdi som samsvarer med respondentens syn (Bryman, 2016). Jeg valgte derfor å ha fire verdier som er knyttet til grad av samsvar med påstanden, samt en kategori hvor respondenten kunne krysse av hvis han eller hun ikke visste svaret, eller ikke opplevde at de andre kategoriene stemte overens med respondentens oppfatning. Det kan også være nyttig å inkludere en slik kategori hvis de andre

alternativene ikke passer, for å forhindre at respondentene mister motivasjonen underveis (Cohen, Manion, & Morrison, 2007).

Ulempene ved å benytte lukkede spørsmål er knyttet til at respondentene mister muligheten til å være spontan i besvarelsene, slik at interessante tanker ikke kommer fram i svaret (Bryman, 2016). Dette kan løses ved at respondentene får en mulighet til å skrive en kommentar til spørsmålene, og dette har jeg valgt å gjøre i min egen undersøkelse. Det kan også være vanskelig å lage svaralternativer som ikke overlapper de andre, som gjør det vanskeligere å kode svarene. Jeg var derfor bevisst på dette da jeg utformet svarkategoriene, og utarbeidet kategorier som ikke overlappet. Det er viktig at man er bevisst på alle fordelene og ulempene ved å bruke lukkede spørsmål i utarbeidelsen av spørsmålene i undersøkelsen, slik at man kan unngå utfordringer ved tolkning og analyse på et senere tidspunkt (Bryman, 2016).

3.3.2 Spørreskjemaets oppbygging

Spørreskjemaet ble delt inn i seks temaer, som skulle det gjøre spørreundersøkelsen mer oversiktlig for respondentene (spørreskjemaet ligger i vedlegg 4). Hvert tema ble innledet med en kort presentasjon med informasjon om hva de følgende spørsmålene ville omhandle. Den første delen av spørreskjemaet hadde spørsmål knyttet til respondentenes bakgrunn, knyttet til hvilken stilling ved skolen og hva slags utdanning respondentene hadde i forhold til særskilt norskopplæring og spesialundervisning. Det andre temaet var knyttet til forhold ved skolen de jobbet. Begge disse temaene bør være enkle for respondentene å besvare, og er derfor egnet til å starte undersøkelsen med (Haraldsen, 1999). I ettertid ser jeg at spørsmålet som er knyttet til hvor mange elever ved hver skole som mottar særskilt norskopplæring, og som skolene mottar midler for, var vanskelig for enkelte respondenter å besvare. Jeg spurte i undersøkelsen om så eksakt antall som mulig ved den enkelte skole. Dette er informasjon som skolene legger inn i GSI-systemet, og dermed rapporteres til Utdanningsetaten, og kan dermed være ukjent for andre enn administrativt personale ved skolen.

I del tre av spørreundersøkelsen hadde jeg spørsmål knyttet til elever ved skolen som er flerspråklige. Her ønsket jeg å få svar på hvor stor andel av den flerspråklige elevmassen ved skolen som mottar særskilt norskopplæring. For å unngå misforståelser, definerte jeg begrepet flerspråklighet i innledningen til spørsmålene, med bakgrunn i Egebergs (2012) definisjon (se avsnitt 1.2.1). Han knytter begrepet til elever som har et annet førstespråk enn norsk, og benytter flere språk i sin hverdag.

I del fire av undersøkelsen var det spørsmål knyttet til hvilke kartleggingsverktøy de ulike skolene bruker i å vurdere elevenes norskferdigheter. Spørsmålene omhandlet vurderingen av elevens norskferdigheter både ved tilbud om særskilt norskopplæring, og for å vurdere om eleven har tilstrekkelige ferdigheter i norsk.

I del fem av spørreundersøkelsen ville jeg se på sammenhengen mellom elever som får særskilt norskopplæring, og behovet for spesialundervisning. Jeg ønsket her informasjon om lærerne vurderte at elevene hadde behov for en annen opplæring enn de fikk per i dag. I denne delen stilte jeg spørsmål knyttet til om elever har både vedtak i §2-8 og §5-1, og om elever som har særskilt norskopplæring, får spesialundervisning på et senere tidspunkt. Dette er interessant med tanke på at det kan være vanskelig å vurdere om elevens forutsetninger og behov best kan ivaretas gjennom spesialundervisning eller tilpasset opplæring ved særskilt norskopplæring (Aagaard, 2010; Egeberg, 2012).

I den siste delen av undersøkelsen stilte jeg spørsmål knyttet til hvilken kompetanse respondentene selv vurderte å ha i å arbeidet med å fastsette om ferdighetene til flerspråklige elever gir rett til særskilt norskopplæring, samt å ta elever av slik opplæring. Jeg spurte også om respondentene eventuelt diskuterer med skolens rådgiver i PPT ved behov. Dette var for å få opplysninger om hvordan skolene går fram for å avgjøre flerspråklige elevers språkkompetanse, og for å se om respondentene selv mener at de er egnet til dette arbeidet.

3.3.3 Bruk av elektronisk spørreskjema

Det er ifølge Bryman (2016) flere fordeler ved å benytte seg av elektronisk spørreskjema. I tillegg til at det er kostnadsfritt, er det også mulig å samle inn svarene raskt. I tillegg er dataene tilpasset et ferdig format. Det kan også være at respondenten opplever at designet på spørreundersøkelsen gjør det motiverende å svare, siden det er enkelt å krysse av for svar, eller skrive kommentarer. Respondentene kan svare når de ønsker, og i det tempoet de ønsker, som også kan oppleves som mer motiverende. Siden dataene som blir samlet inn lagres i en database, er sannsynligheten for å miste svarene liten (Bryman, 2016; Rambøll, 2017). Dette gjør også at kodingen av svarene er enklere. Bryman (2016) viser til forskningsresultater på elektroniske spørreskjema, hvor det kan være færre ubesvarte spørsmål enn på spørreskjemaer administrert per post, men det er også funn som viser at disse forskjellene ikke er så store. I spørreskjemaundersøkelser kan det være lettere for respondenten å svare når svaralternativene allerede foreligger for dem (Haraldsen, 1999; Kleven, 2011c). Ved vanlige spørreskjema kan

respondenten lese alle spørsmålene før det første spørsmålet besvares, men i et elektronisk spørreskjema vil ett og ett spørsmål vises for respondenten, slik at respondenten i større grad forholder seg til spørsmålet som blir stilt, og ikke hele undersøkelsen (Bryman, 2016).

Ulemper ved å benytte seg av selvadministrerte, elektroniske spørreskjema kan påvirke validiteten på undersøkelsen. Det er blant annet kun personer som har tilgang på internett som har mulighet til å svare på spørreskjemaet (Bryman, 2016). Alle skolene i Oslo har tilgang til internett, så dette er ikke en utfordring for datainnsamlingen til min studie. Det er heller ingen som kan hjelpe respondenten hvis noe er uklart. Dette løste jeg ved å legge ved kontaktinformasjon, slik at respondentene kunne ta kontakt med meg underveis. Det kan likevel være slik at det å bli forhindret fra å besvare hele undersøkelsen, kan føre til at respondentene gir opp underveis. Om respondentene oppgir korte begrunnelser i svarene, er det heller ingen mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål underveis for å få utdypet svarene fra respondentene. En annen ulempe er at man ikke vet om respondentene som svarer, er de man ønsker skal besvare undersøkelsen. Jeg informerte derfor om at jeg ønsket at det var undervisningspersonale som kartlegger elevene som skulle besvare undersøkelsen i e-posten som ble sendt ut til skolene. Bryman (2016) viser til et begrep som omtales som "respondent fatigue", hvor respondenter kan bli lei av å besvare spørreskjemaet underveis. Et selvadministrert spørreskjema bør derfor ikke være for langt, eller inneholde spørsmål som kan provosere respondentene. Respondentene kan også la være å svare på alle spørsmål, som oppleves sjeldnere under andre former for datainnsamling, som for eksempel intervju. Dette løste jeg ved at jeg skrev i e-posten at jeg ønsket at de skulle besvare så mange oppgaver som mulig, da det er nødvendig for å tolke dataene. Jeg prøvde også å korte ned på antall spørsmål for kun å få inn nødvendig informasjon fra respondentene, og informerte om at spørreskjemaet ville ta 10-15 minutter å besvare, etter tilbakemelding etter piloteringen av undersøkelsen.

3.4 Gjennomføring av spørreundersøkelsen

Før selve spørreskjemaet ble sendt ut til grunnskolene i Oslo, ble den gjennomført først ved pilotering.

3.4.1 Pilotundersøkelsen

Jeg fikk tre ulike respondenter, som ikke jobber på skoler i Oslo, til å pilotere på undersøkelsen. Dette var lærere som jobber med særskilt norskopplæring i andre kommuner. Jeg fikk tak i respondenter til piloteringen ved å legge ut en henvendelse på gruppa "Norsk som andrespråk" på Facebook, hvor jeg spurte etter kandidater til pilotering fra ansatte i grunnskoler utenfor Oslo, som kartlegger elever som har norsk som andrespråksundervisning. Da jeg var usikker på om svarene ville registreres på SurveyXact, sendte jeg spørsmålene i et Word-dokument. Jeg ønsket tilbakemelding på om det var uklarheter knyttet til forståelse av innholdet i spørsmålene, og om det var noe jeg ikke hadde tatt med som kunne være sentralt for undersøkelsen. Jeg ba også om å få tilbakemelding på hvor lang tid respondentene brukte.

Tilbakemeldingen jeg fikk gjorde at jeg justerte på noen av spørsmålene som kunne misforstås. Jeg fikk også tilbakemeldinger som jeg ikke kunne endre på, fordi det kom fram fra respondentene at tilbudet om særskilt norskopplæring i andre kommuner, også kan gis til nyankomne elever. Dette gjøres i liten grad i Oslo kommune, som har mottaksklasser på enkelte skoler til norskferdighetene er på et visst nivå, slik at nærskolene kan overta.

3.4.2 Hovedundersøkelsen

Spørreskjemaet og informasjonsbrev om undersøkelsen ble sendt til skolene høsten 2017. Sammen med linken til undersøkelsen sendte jeg ut et informasjonsbrev, hvor det blant annet stod at undersøkelsen var godkjent av NSD.

Jeg sendte ut linken til spørreundersøkelsen min i tre omganger. Først distribuerte jeg den til alle barne- og ungdomsskoler i Oslo, både private og kommunale, via e-postmeldinger til postmottaket til de ulike skolene. I tillegg tok jeg kontakt med CyberBook forlag, som lager læreverk i form av bøker og nettressurser i opplæringen av norsk, og la ut en melding i en gruppe på Facebook som heter "Norsk som andrespråk", hvor jeg informerte om at skolene hadde fått tilsendt linken til spørreundersøkelsen. Da jeg sjekket respons etter første runde, hadde jeg fått inn tre fullstendige svar. Jeg sendte dermed ut undersøkelsen på nytt, også denne gangen til postmottakene på skolene. Jeg endret på e-postmeldingen, og skrev en mer utfyllende e-post hvor jeg inkluderte innholdet fra infoskrivet, som tidligere var sendt som vedlegg. Jeg sendte også ut e-post til en leder for PPT i en av de seks skolegruppene i Oslo, samt områdedirektøren for den samme skolegruppen. Etter denne runden deltok jeg på nettverkssamling for sosiallærere på barneskolene i skolegruppen jeg jobber i, og la fram at

jeg gjennomførte spørreundersøkelse, og oppfordret sosiallærerne å følge opp dette på sine skoler. I den omgangen fikk jeg inn ytterligere åtte svar. I neste runde sendte jeg spørreundersøkelsen til sosiallærere og rådgivere, som ofte har det daglige ansvaret for særskilt norsk og spesialundervisning på sin skole, som er underlagt rektorene. Jeg utvidet også e-postmeldingen til å være mer rettet mot deres ansvarsområde. I tillegg tok jeg på ny kontakt med CyberBook forlag, som skulle minne sine kontaktskoler om spørreskjemaet, samt at jeg sendte en e-post til daværende byråd for skole og utvikling i Oslo, Tone Tellevik Dahl. I tredje runde hadde til sammen 35 respondenter besvart undersøkelsen, og utgjør dermed mitt utvalg. Ikke alle spørsmålene var besvart av hele utvalget, og dette kommer jeg inn på senere i oppgaven under kapittel 4 om resultater.

3.5 Analyse og statistikk

Når resultatinnhenting er ferdigstilt, er neste trinn i prosessen å organisere og bearbeide svarene statistisk. Det går et skille mellom beskrivende og induktiv statistikk (Kleven, 2011d). Beskrivende statistikk beskriver og presenterer data (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Det omtales også som deskriptiv statistikk, og er "prinsipp eller metoder for å bearbeide, presentere og tolke kvantitative data" (Befring, 2007, s. 137). I induktiv statistikk er målet å overføre resultatene fra utvalget til en større populasjon, ved å generalisere, eller overføre resultatene. Jeg benytter beskrivende statistikk til å tolke dataene jeg har samlet inn, og induktiv statistikk for å beregne hvor sannsynlig resultatene fra skolene er på flere skoler i Oslo.

Spørsmål i en spørreundersøkelse kan rangeres ut ifra hvilken type variabler som er benyttet i utformingen av spørsmålene (Bryman, 2016). Denne rangeringen får så konsekvenser for hvordan dataene blir analysert. Det er fire ulike nivåer av variabler: intervall-/rasjonivå, ordinalnivå, nominalnivå og dikotomier. Variablene i min undersøkelse befinner seg på ordinalnivå og nominalnivå. På ordinalnivå vil ikke variablene presenteres i en bestemt rekkefølge eller rangordning, som på spørsmålene om respondenten jobber i privatskole eller offentlig skole, eller barneskole eller ungdomsskole. På ordinalnivå vil dataene presenteres i en bestemt rekkefølge og gjerne som påstander, som for eksempel i en Likert-skala, som jeg har benyttet i min undersøkelse. Disse påstandene vil så gis verdier, og i min undersøkelse opererer jeg med verdiene 1 til 5, hvor hver påstand har en verdi. Fordi undersøkelsen tar for seg en variabel av gangen, får det konsekvenser for hvilke analysemetoder som egner seg best

i tolkningen av funnene. Univariat analyse benyttes når det kun er en variabel som måles, og dataene kan presenteres med sentraltendens og spredning (Bryman, 2016). Sentraltendens er verdien som viser de hyppigste svarene, og modus er målet på sentraltendensen (Bryman, 2016, de Vaus, 2014). Ifølge de Vaus (2014) er det noen utfordringer ved å benytte modus, men han hevder at det likevel er den mest hensiktsmessige måten å presentere nominale data på. Utfordringene er blant annet knyttet til at måten svarkategoriene er inndelt på, kan få konsekvenser for hvordan påstander blir operasjonalisert, slik at det kan bli overvekt av respondenter i kategorier. Da jeg har få respondenter i mitt utvalg er det lite spredning i svarene, og det er naturlig å presentere tallene med fokus på sentraltendens (Bryman, 2016). I kapittel 4 vil jeg presentere funnene mine i tabeller og diagrammer som viser sentraltendensen i dataene.

3.6 Validitet og reliabilitet

Innen forskning er et sentralt poeng at vi kan legge til grunn at resultatene vi har, stemmer overens med det vi har ønsket å finne ut. I tillegg ønsker vi at resultatene er til å stole på. Et resultat er valid når vi kan si noe om at det vi har lagt til grunn skal måles, er det som faktisk blir målt (Bryman, 2016). Det sier noe om kvaliteten på slutningene vi trekker fra dataene vi har til rådighet, og ikke testen i seg selv (Kleven, 2011c). Et resultat er reliabelt når det er pålitelig, og når dataene i liten grad er resultatet av tilfeldige målefeil (Bryman, 2016, Kleven, 2011e). Det vil si at resultatene er reliable hvis respondentene svarer det samme ved ulike anledninger. Ifølge Cohen, Manion, & Morrison (2007) kan vi aldri helt utslette truslene mot validitet og reliabilitet i et forskningsprosjekt, men vi kan forsterke graden av validitet og reliabilitet.

3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet er om måleresultatene er stabile og presise, som innebærer at vi får de samme resultatene om fenomenet måles flere ganger (Befring, 2007; de Vaus, 2014). Reliabilitet er særlig sentralt innen kvantitativ forskning, for å vurdere om et resultat er stabilt over tid (Bryman, 2016). Selv om det er ønskelig at testen får de samme resultatene ved flere gangers måling, kan resultatene påvirkes av ulike forhold, blant annet måten dataene er samlet inn på. Her skilles det mellom systematiske og tilfeldige målefeil (Kleven, 2011e). Det er ifølge Befring (2007) sentralt i forskning at man tilstreber å redusere graden av målefeil til et

minimum. En måte å minske reliabilitetsproblemet på er å samle inn data i flere omganger fra de samme respondentene, for så å sjekke at svarene samsvarer. Det er likevel en mulighet for at dette ikke sikrer reliabilitet, ved at respondentene kan huske svarene de ga i første omgang. Det er heller ikke alltid mulig å gjennomføre to tester på samme respondenter (de Vaus, 2014). Dette var ikke mulig i min undersøkelse, da det var vanskelig å skaffe til veie data i det hele tatt. Å legge til rette for et minimum av feiltolkninger og skjønn vil kunne øke sannsynligheten for reliabilitet (Befring, 2007). Forskeren bør derfor streve etter å være presis i formuleringen av spørsmålene, slik at det ikke er rom for tolkning av mening. Ved å sende spørsmålene til pilotering, kan utfordringer knyttet til tolkning av spørsmål reduseres. Jeg benyttet tre piloter i min undersøkelse, som kom med nyttige tilbakemeldinger på spørsmålsformuleringer som kunne feiltolkes. Dette rettet jeg opp til hovedundersøkelsen ble sendt ut. Ved å gi respondenten muligheten til å svare "vet ikke" på spørsmål, kan også sikre graden av reliabilitet i svarene (de Vaus, 2014). Jeg benyttet Likert-skalaen, og en av svaralternativene i spørsmålene knyttet til holdningsspørsmålene ga mulighet til å svare "vet ikke", som også ble benyttet av respondentene gjennomgående i undersøkelsen. En annen reliabilitetsutfordring i datainnsamling er motsetningen mellom å samle inn nyansert innhold, og objektive og reliable data (Befring, 2007). Jeg valgte derfor å kombinere lukkede spørsmål med mulighet for å skrive kommentarer, slik at respondentene hadde mulighet til å utdype svarene sine i større grad.

3.6.2 Validitet

Det finnes flere ulike former for validitet. Kleven (2011e) opererer med begrepsvaliditet, indre validitet og ytre validitet. Alle disse formene er sentrale for min studie.

Begrepsvaliditet er "grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk, og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det" (Kleven, 2011e, s. 86). Begrepsvaliditet omhandler om det er faglig konsensus av det som skal måles, og om det er samsvar mellom de formelle og de operasjonelle begrepene (Befring, 2007). Hvis forskeren benytter irrelevante begreper, kan begrepsvaliditeten bli truet (Kleven, 2011c). Alle målinger har i større eller mindre grad usikker begrepsvaliditet, så det er vanskelig å unngå det helt i en studie (Kleven, 2011c). Blant annet vil kategoriinndelingene være vanskelige for respondentene å tolke. Hva betyr for eksempel "i stor grad"? Er det over halvparten av tiden, mesteparten av tiden, eller alltid? Det er dermed en risiko for at respondentene og jeg kan

tolke disse kategoriene ulikt. Det er vanskelig å sikre at respondentene og jeg tolker kategoriene helt likt, men det er likevel nyttig i analysen å legge til grunn at kategoriene kan bety ulikt for de ulike respondentene, og for meg. En annen utfordring er at respondentene og jeg kan legge ulike forklaringer til grunn for fagbegrepene jeg har benyttet i studien. For å øke begrepsvaliditeten i min studie, satt jeg meg inn i relevante faglige begreper som jeg skulle benytte i spørreundersøkelsen. I selve undersøkelsen forklarte jeg hva jeg la til grunn i begrepene i innledningen til spørsmål som omhandlet faglige begreper. Det kan likevel være slik at respondentene ikke kjenner til fagbegrepene som var sentrale i undersøkelsen. Jeg var derfor bevisst på at jeg ikke skulle bruke begreper som kunne misforstås, eller ikke ble forstått overhodet.

Indre validitet er knyttet til årsakssammenhenger, og om vi kan si noe om at to eller flere variabler påvirker hverandre (Bryman, 2016). Det er alltid en utfordring i kvantitativ forskning å si noe om hvilke variabler som påvirker hverandre. For å øke indre validitet i min studie, må jeg derfor anta at det finnes årsakssammenhenger, men jeg kan ikke påstå at disse eksisterer.

Ytre validitet sier noe om de resultatene man får, kan generaliseres utover konteksten undersøkelsen er tatt i (Bryman, 2016, Cohen, Manion, & Morrison, 2007). For min undersøkelse handler ytre validitet om resultatene gjelder for flere skoler, eller om de kun gjelder for respondentenes skoler. Noe som kan true den ytre validiteten er lav sverdeltakelse. Kleven (2011d) stiller spørsmål ved noe han kaller "frivillighetsproblemet" i forskning, da all forskning fordrer frivillig deltakelse. Dette er særlig et problem i spørreundersøkelser som blir sendt ut til respondentene, og Kleven peker på at svarprosenten på slike undersøkelser ofte er lav. De som deltar i undersøkelsen kan derfor regnes som et ikke-sannsynlighetsutvalg. Dermed blir det også vanskeligere å generalisere resultatene, og problemet er større jo lavere svarprosent undersøkelsen har. I min undersøkelse er svarprosenten på litt i underkant av 25 % av populasjonen på 141 grunnskoler, som regnes som et lavt antall respondenter. Jeg må derfor tolke resultatene med forsiktighet med tanke på å generalisere funnene i undersøkelsen til andre skoler og respondenter enn dem som er representert i utvalget. For å øke den ytre validiteten, velger jeg derfor å støtte meg på tidligere undersøkelser som er gjort på området for å kunne si noe mer om mine funn. Dersom mine funn er i tråd med resultatene fra tidligere undersøkelser, vil det kunne øke sannsynligheten for at mine funn gjelder for andre skoler enn de som er representert i mitt utvalg, og kan dermed i større grad generaliseres til andre skoler

både i og utenfor Oslo, da disse skolene også har særskilt norskopplæring som følger samme regelverk og bestemmelser som grunnskolene i Oslo.

3.7 Etiske refleksjoner

Etikk opererer som et bakteppe for forskningsarbeidet, og gir grunnlag for å kunne "vurdere moralske og normative spørsmål" (Befring, 2007, s. 54). Det har blitt utført flere forskningsetiske overtramp gjennom historien (Befring, 2007; Bryman, 2016). Som forsker må man derfor sette seg inn i hvilke konsekvenser etiske overtramp kan ha for egen studie. Bare ved å sette seg inn i hvilke overtramp som kan begås, kan en forsker sikre at forskningen skjer under forsvarlige, etiske forhold. Dette er særlig viktig i planleggingen og gjennomføringen av forskningsprosjektet (Cohen, Manion, & Morrison, 2007; Kleven, 2011a).

I Norge har den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) utarbeidet forskningsetiske normer som forskere må ta hensyn til i sitt arbeid gjennom Forskningsetikkloven. Loven blir med jevne mellomrom revidert, og den siste er av 23. februar 2017 (De nasjonale forskningsetiske komitéene, 2017, Kleven, 2011a). Det stilles krav om at forskningen følger en linje med åpenhet og redelighet, at det er faglig kvalitetsarbeid, og at den er etisk troverdig og til å stole på (Befring, 2007). NESH krever at forskere har en grunnleggende respekt for menneskeverdet, fordi forskningen skjer på mennesker. Personene som deltar i forskning, må derfor ha en god forståelse av hva de deltar i, og kunne gi sitt informerte samtykke (Kleven, 2011a). Innen forskning er det ifølge Befring (2007) ulike områder hvor etiske refleksjoner er sentrale: å være vitenskapelig redelig, informert og fritt samtykke, konfidentiellitet og anonymisering, og hensyn til barn og utsatte grupper. Disse fire områdene kan overlappe noe, ved at det blant annet er sannsynlig at deltakere som ikke har gitt et informert samtykke, også kan bli lurt til å tro at de deltar på noe annet enn det som er tilfellet (Bryman, 2016).

Forskningsprosjekt hvor personopplysninger direkte eller indirekte kan knyttes til de deltakende individene, må i Norge meldes til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), som er personvernombudet for forskning. Det er krav om at informasjonen behandles konfidentielt, og at informasjonen skal lagres anonymt (Kleven, 2011a). Da min undersøkelse ble gjennomført på internett, og datamaskinens IP-adresser alltid registreres i slike tilfeller, meldte jeg mitt prosjekt til NSD, og fikk godkjenning (se vedlegg 2 og 3).

Kleven (2011a) påpeker at i tolkningen av forskningsresultater, kan de etiske retningslinjene påvirke hvordan resultatene skal tolkes. I mitt forskningsprosjekt møtte jeg ikke deltakerne, så det første området var ikke aktuelt i forhold til min studie. Når det gjelder informert samtykke, sendte jeg ut et informasjonsskriv sammen med linken til spørreundersøkelsen (vedlegg 4), hvor jeg opplyste om at det var frivillig å delta i studien, og at respondenten når som helst kunne trekke seg uten å oppgi grunn. Jeg fikk enkelte henvendelser fra ansatte ved skolen som ikke ønsket å delta i undersøkelsen, da de fikk mange henvendelser til skolene. Jeg svarte på alle henvendelsene og forklarte at jeg ønsket at de skulle svare på undersøkelsen, da det ville gi et mer helhetlig bilde av hvordan de ulike skolene benytter seg av kartleggingsverktøy. Det kan derfor være at noen av respondentene følte seg presset til å delta etter mitt svar, noe som ikke var min intensjon. Dette kan ifølge Kleven (2011a) påvirke påliteligheten til resultatene. Når det gjelder forstyrrelser i privatlivet, var det nødvendig å sende e-posten til skolene ved skolens postmottak og etter hvert rådgivere og sosiallærere. Det kan være at dette påvirket respondentene i arbeidssituasjonen, og at enkelte mente at informasjon om dette ikke behøver å rapporteres videre, da det er opptil den enkelte skole å bedømme hvordan kartleggingspraksisen best ivaretas ved skolen. Jeg må vurdere dette i tolkningen av hvor mange respondenter som valgte å svare på undersøkelsen. Det er muligens slik at enkelte respondenter valgte ikke å svare fordi informasjonen oppleves mer privat for skolene? Jeg forsøkte å sikre meg fra slike betraktninger ved å gjøre spørreundersøkelsen anonym for respondentene, ved at deres svar ikke ble registrert ved den enkelte skole. Dette er et viktig etisk prinsipp, da anonymitet ivaretar respondentenes mulighet til å besvare undersøkelsen mer fritt. Datamaterialet ble behandlet konfidensielt, og lagret slik at det ikke er mulig å identifisere hvilken skole svarene kom inn fra. Det gjorde at jeg ikke hadde oversikt over hvilke skoler som hadde besvart undersøkelsen, og at jeg dermed måtte purre på alle skoler i utvalget mitt da jeg manglet besvarelser. Det siste prinsippet omhandler at respondentene blir lurt. Det kan unngås ved at forskeren er åpen med hva formålet for undersøkelsen er. Dette informerte jeg derfor om i informasjonsskrivet i undersøkelsen.

4. Presentasjon av undersøkelsens resultater

I dette kapitlet skal jeg presentere og drøfte undersøkelsens funn, med bakgrunn i problemstilling for oppgaven og oppgavens forskningsspørsmål. For ordens skyld repeteres oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål:

Hvordan vurderer grunnskoler i Oslo flerspråklige elevers behov for særskilt norskopplæring, etter §2-8 i Opplæringsloven?

- Hvilke kriterier ligger til grunn for at flerspråklige elever i grunnskolen i Oslo får undervisning som samsvarer med §2-8 i Opplæringsloven?
- Hvordan organiseres tilbudet om særskilt norskopplæring?
- I hvilken grad opplever undervisningspersonalet på skolene at elevene som mottar særskilt norskopplæring, ligger i grenseland til også å ha spesialundervisning?
- Hvilken kompetanse har undervisningspersonalet som kartlegger elever med særskilt norskopplæring i andrespråksopplæring og spesialundervisning?

Resultatene vil presenteres i rekkefølgen som de ble stilt i spørreskjemaet. Jeg organiserer spørsmålene i undersøkelsen inn i ulike emner, med hensikt å fremstille resultatene på en ryddig måte. Emnene som resultatene er inndelt i, er: bakgrunnsvariabler (inkludert kompetanse) særskilt norskopplæring, kartleggingsverktøy, organisering, kriterier fra Utdanningsdirektoratet, spesialundervisning, kompetanse hos andre instanser, samt fagets status.

Data fra spørreundersøkelsen er bearbeidet i Microsoft Excel. Det er utarbeidet tabeller og figurer som viser forekomsten av de ulike funnene.

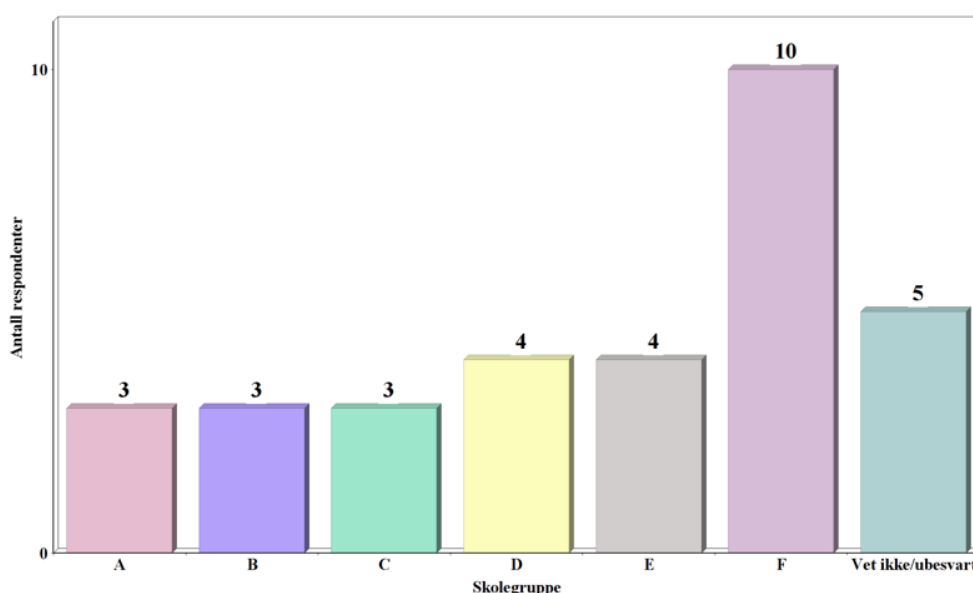
4.1 Bakgrunnsvariabler

Den første delen av spørreundersøkelsen handler om bakgrunnsopplysninger til den som svarer på spørreundersøkelsen. Av de 35 som svarte på dette spørsmålet, var det 19 lærere, 8 i ledelsen og 8 sosiallærere/rådgivere ved skolene. På noen skoler er det kombinert sosiallærer/rådgiver, mens på andre skoler er det kun ansatt sosiallærer. Jeg omtalte derfor denne rollen som "sosiallærer" i min undersøkelse. Det var flest lærere som besvarte

undersøkelsen; over halvparten av utvalget. Det kan henge sammen med at det er ofte de som har ansvaret for elevers undervisning og kartlegging.

4.1.1 Informasjon om skolen

De fleste av respondentene jobber i offentlig grunnskole (N = 31), og kun 11% (N = 4) er knyttet til privatskole. Dette tallet var forventet, da det er færre privatskoler i Oslo enn offentlige skoler. Alle skolegruppene i Oslo er representert i utvalget. Det er overvekt av respondenter fra skolegruppe F (N = 10), som kan skyldes at det er skolegruppen hvor jeg jobbet selv, og snakket med sosiallærere på sosiallærersamling høsten 2017. På spørsmålet om skolegruppe var det 32 av respondentene (N = 32) som har besvart spørsmålet, og de fordeler seg slik fremstillingen er i Figur 2:

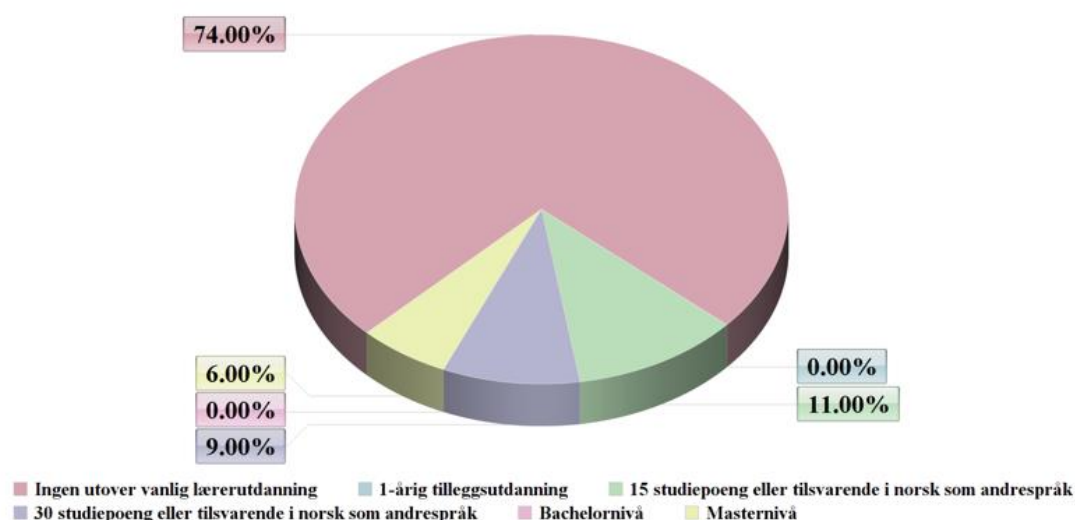


FIGUR 2: SKOLEGRUPPER I OSLO

4.1.2 Kompetanse

Jeg stilte spørsmål om hvilken oppnådd kompetanse respondentene hadde innen norsk som andrespråk, som også omtales som andrespråksdidaktikk. Av utvalget på 35 respondenter svarte 74 % (N = 26) at de har ingen kompetanse utover vanlig lærerutdanning, mens 20 % (N = 7) hadde 15-30 studiepoeng eller tilsvarende. Kun seks prosent (N = 2) av respondentene hadde utdanning i norsk som andrespråk på mastergradsnivå. I utvalget er det derfor

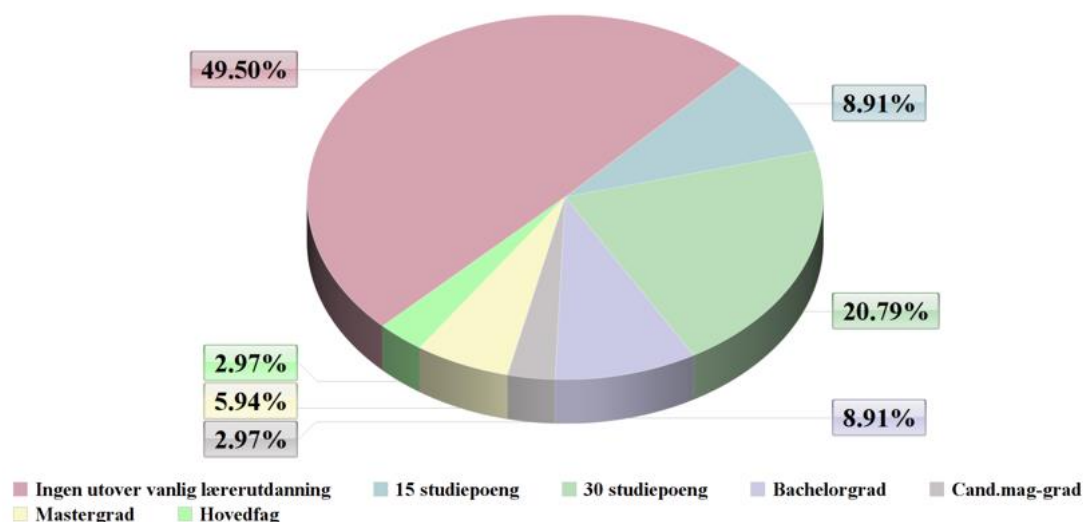
hovedsakelig lærere uten utdanning i norsk som andrespråk. Jeg har fremstilt respondentenes rapportering om utdanning i norsk som andrespråk i figur 3:



FIGUR 3: UTDANNING INNEN NORSK SOM ANDRESPRÅK

Jeg så videre på om det var forskjeller innen skolegruppene, men oversikten viser små forskjeller i nivå av kompetanse. I skolegruppe C og D var det ingen av respondentene som hadde slik kompetanse, og i skolegruppe F hadde én respondent fullført mastergrad i andrespråksdidaktikk.

Jeg stilte også spørsmål ved om de som kartlegger ved skolene har fullført utdanning innen spesialpedagogikk. Den største delen av utvalget, 50 % (N = 17) svarte at de hadde ingen fullført utdanning innen spesialpedagogikk. 9 % (N = 3) svarte "15 studiepoeng", 21 % (N = 7) svarte "30 studiepoeng", 9 % (N = 3) svarte "Bachelorgrad", 3 % (N = 1) svarte "Cand.mag.-grad", 6 % (N = 2) svarte "mastergrad", og 3 % (N = 1) svarte "hovedfag". Det gjør at utvalget deles i to. Den ene halvdel har ingen utdanning i spesialpedagogikk, mens den andre halvdel har fullført slik utdanning, enten på lavere eller høyere nivå (se Figur 4). Prosenttallene i figur 4 er høyere enn 100 %, som skyldes at programmet jeg har brukt i analysen av tallene, SurveyXact, runder desimaltallene opp til nærmeste hele tall. Summen kan dermed komme over 100 %.



FIGUR 4: FULLFØRT UTDANNING INNEN SPESIALPEDAGOGIKK

Ved å se nærmere på forskjellene mellom skolegruppene, er det få forskjeller mellom skolegruppene med tanke på nivå av kompetanse i spesialpedagogikk. Skolegruppe C skiller seg noe fra de andre skolegruppene, ved at ingen av respondentene hadde utdanning i spesialpedagogikk.

4.2 Ressurser

De neste spørsmålene jeg stilte i spørreskjemaet omhandlet økonomiske ressurser knyttet til særskilt norskopplæring. Skolene mottar ressurser basert på antall elever som har særskilt norskopplæring, som kommunen distribuerer i det samlede rammetallet for skolen. På spørsmål om respondenten kjenner til om skolen mottar slike midler for elever som har særskilt norskopplæring, svarer 62 % av utvalget (N = 21) "ja". 12 % (N = 4) svarer "nei". 26 % (N = 9) svarer "vet ikke". Utvalget som besvarte dette spørsmålet er på 34 respondenter. Det er skolens ledelse som melder inn antall elever som mottar særskilt norskundervisning til Utdanningsetaten årlig gjennom GSI-rapportering. Det kan være at lærere på den enkelte skole ikke har oversikt over hva dette antallet er, og heller ikke hvem på skolen som har denne oversikten. Jeg spurte også etter antallet elever som skolen mottar øremerkede ressurser for. Her har respondentene oppgitt verdier ulikt, noen i antall elever, og noen i prosentandel av elevtallet ved skolen. Jeg ser i ettertid at det ville være mer nyttig for meg å ha spurt om

prosentandelen av elevantallet ved skolen, da verdiene er vanskelige å analysere ut ifra.

Likevel har jeg oversikt over GSI-tallene for 2016-2017, som viser at antall elever som mottar særskilt norskopplæring ved grunnskolene i Oslo dette skoleåret var litt i underkant av 14.000 elever (personlig kommunikasjon: Olav Befring i Utdanningsetaten, desember 2017).

På spørsmålet om hvor mange elever som er flerspråklige på den enkelte skole, ønsket jeg å se svarene på dette spørsmålet opp mot spørsmålet som kom etterpå, hvor mange elever som mottar særskilt norskopplæring. Da det er få respondenter i utvalget, gir disse tallene kun et lite innblikk i situasjonen ved skolene. Jeg ser at i utvalget er det både respondenter som jobber ved skoler hvor det er få elever som er flerspråklige, og skoler hvor det er mange flerspråklige elever (over 100), selv om utvalget kan sies å svare spredt på elevantal. På grunn av den store variasjonen i elevantal mellom skolene, kan det være mer hensiktsmessig å benytte tallene fra GSI-rapporteringen når jeg skal si noe om situasjonen for Osloskolene.

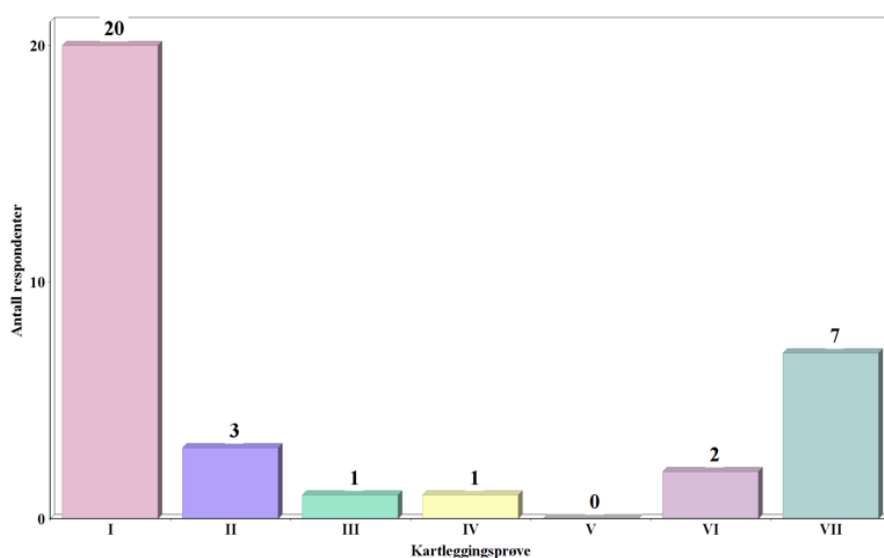
4.3 Læreverk

Det neste spørsmålet tok for seg om skolene benyttet egne læreverk i særskilt norskopplæring. Det finnes ulike læreverk tilgjengelige, men verken "Læreplanen for grunnleggende norsk for språklige minoriteter" eller veilederen som er utarbeidet for nyankomne minoritetsspråklige elever (Utdanningsdirektoratet, 2016) har lagt føringer for bestemte læreverk skolene skal benytte i undervisningen. Nesten halvparten av de 31 respondentene som besvarte spørsmålet svarte "i liten grad" eller "i noen grad" på dette spørsmålet, 12 % (N = 4) svarte at de ikke kjenner til om skolen benytter bestemte læreverk, og 33 % (N = 11) svarte at skolen ikke benytter læreverk. Kun 2 av respondentene, 6 % av utvalget, svarte at de benytter læreverk i stor grad i undervisningen. De som benytter læreverk, nevner ulike læreverk som læreverket i tilknytning til blant annet "NISK"-opplæringen, samt "Norsk Start", "God Start", "Norsk som andrespråk", "Norsk Pluss", internett, samt "De 1000 første ordene".

4.4 Kartleggingsverktøy

Det neste spørsmålet handlet om hvilke kartleggingsverktøy som skolen benytter i arbeidet med å kartlegge elevenes norskferdigheter med tanke på om de skal ha særskilt norskopplæring. Med kartleggingsverktøy menes både tester og andre aktiviteter som kan gi læreren et innblikk i elevens norskferdigheter (Bøyesen, 2017; Egeberg, 2012). Her har 34 respondenter besvart spørsmålet. Til dette spørsmålet finnes det gitte svaralternativer med

navngitte prøver, men det er også en mulighet til å besvare "andre kartleggingsprøver". I tillegg til å velge et alternativ, kan også respondentene kommentere spørsmålet. Den største andelen av utvalget, 59 %, (N = 20) svarer at de bruker "NSL" til å vurdere elevens norskferdigheter. Andre kartleggingsprøver som benyttes av skolene er "TOSP", som benyttes av 9 % (N = 3) av utvalget, "Språkkompetanse i grunnleggende norsk", som benyttes av 6 % (N = 2), og 3 % (N = 1) bruker henholdsvis kapittelprøvene til "Norsk Pluss"-læreverkene, og leseprøven "STAS". I tillegg blir det benyttet andre kartleggingsprøver enn de som var gitt i svaralternativene, og 21% (N = 7) krysser av på dette alternativet. Fordelingen visualiseres i Figur 5.



Kartleggingsprøver:
 I = NSL, II = TOSP, III = Kapittelprøver fra Norsk Pluss, IV = STAS, V = Arbeidsprøven,
 VI = Språkkompetanse i særskilt norsk (kartleggingsmateriellet fra Utdanningsdirektoratet), VII = andre
 kartleggingsprøver

FIGUR 5: KARTLEGGINGSPRØVER SOM BENYTTES I VURDERINGEN OM ELEVEN SKAL HA SÆRSKILT NORSKOPPLÆRING

Andre kartleggingsprøver som blir nevnt som grunnlag for vurdering av elevenes norskferdigheter, er ulike kartleggingsprøver som er utarbeidet med tanke på å kartlegge leserferdighetene til elever som har norsk som S1. Respondentene rapporterer å bruke "Kartleggeren", som er en digital kartleggingsprøve innen fagene norsk, matematikk og engelsk fra 5. trinn til videregående skole (Fagbokforlaget, 2018), "Carlsten lesetest", "SL-40"

og "SL-60". "SL-40" og "SL-60" er setningsleseprøver, hvor eleven skal finne riktig bilde til en tekst, samt vokabulartester og mellomspråksanalyse av skriftlig tekst. En respondent nevner også bruk av nasjonale prøver til dette arbeidet. Flere av disse testene er anbefalt av Oslo kommune å benytte i kartleggingsarbeidet (Utdanningsetaten, 2017). Det ser dermed ut til at det finnes et utvalg av kartleggingsverktøy som skolene i utvalget benytter i arbeidet med å vurdere elevenes norskferdigheter. Ved å gå dypere inn i tallene har jeg sett på om det er forskjeller i bruk av kartleggingsprøver mellom barneskolene og ungdomsskolene, som visualisert i Tabell 2. Dette er interessant med tanke på at blant annet "NSL" er utarbeidet for å teste språkferdighetene til de yngste elevene. I tabellen har jeg tatt utgangspunkt i hva lærerne har rapportert av hvilket nivå de underviser på. Noen av respondentene jobber i ledelsen eller er sosiallærere eller rådgivere, og jeg har dermed ikke data fra hvilket nivå de jobber på.

TABELL 2: OVERSIKT OVER HVILKE KARTLEGGINGSPRØVER DE ULIKE SKOLETYPE NE BENYTTER VED OPPSTART AV SÆRSKILT NORSKUNDERVISNING, OPPGITT I ANTALL RESPONDENTER.

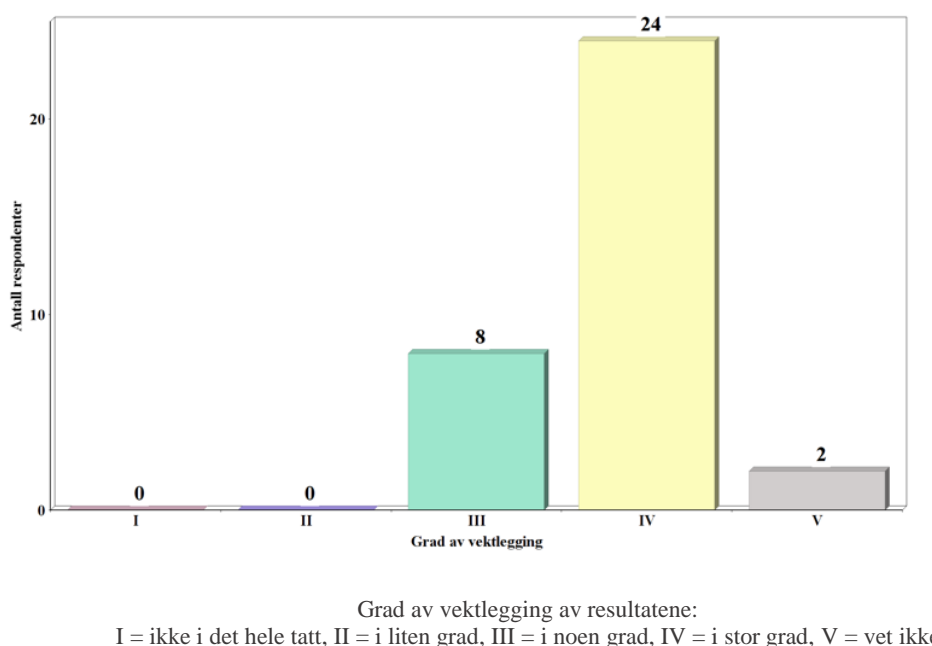
	Barne- skoler	Ungdoms- skoler
NSL	20	1
TOSP	2	0
STAS	1	0
Språkkompetanse i grunnleggende norsk	0	2
Kapittelprøver Norsk Pluss	1	0
Carlsten leseprøve	1	4
Kartleggeren	1	3
Nasjonale prøver	0	2

Ut ifra Tabell 2 kan man se at utvalget i min studie i hovedsak benytter "NSL" på barneskolene. Denne testen er også anbefalt av Oslo kommune å benytte i

kartleggingsarbeidet for elevene på 1.-4. trinn (Utdanningsetaten, 2017). På ungdomsskolene benyttes i stor grad varierte kartleggingstester. Det er viktig å påpeke at det kun er tolv respondenter fra ungdomsskolene av de 35 respondentene i studiens utvalg.

I neste spørsmål spurte jeg hvorvidt skolene benytter dynamisk kartlegging i vurderingen av elevens norskerfardigheter. I dette begrepet legger jeg hva eleven får til med litt hjelp, som jeg også beskrev i innledningen til spørsmålet i spørreskjemaet. 42 % av utvalget (N = 14) svarer "i noen grad", 18 % (N = 6) "i stor grad", 18 % (N = 6) "i liten grad" og 9 % (N = 3) svarer "ikke i det hele tatt". 12 % (N = 4) svarer "vet ikke" på dette spørsmålet. Det ser dermed ut til at over halvparten har med i vurderingen av elevens norskerfardigheter hva elevene får til med litt hjelp.

Det neste spørsmålet tok for seg om skolene benytter resultatene fra kartleggingsprøvene til å vurdere om elevene skal motta særskilt norskopplæring, og igjen kunne respondentene velge mellom ulike gradsvurderinger. 95 % av respondentene velger her "i noen grad" eller "i stor grad", som viser at de fleste skolene i utvalget benytter resultater fra kartleggingsverktøy når de skal vurdere om elevene skal ha særskilt norskopplæring, se Figur 6.



FIGUR 6: VEKTLEGGING AV KARTLEGGINGSRESULTATER VED OPPSTART AV SÆRSKILT NORSKOPPLÆRING

Videre ønsket jeg å finne ut om skolene i tillegg til kartleggingsprøver, også benytter usystematiske vurderinger av elevenes språkerfardigheter. Med dette mener jeg samtaler som

lærer har med eleven, eller observasjoner av elevens samtaler med andre elever i klasserommet, som også ble beskrevet i spørreskjemaet. Her svarer 81 % av utvalget (N = 27) at de i noen grad eller stor grad benytter seg av denne formen for kartlegging. Det ser dermed ut til at skolene i utvalget rapporterer om at de således benytter en bredde i kartleggingsverktøy når de vurderer elevenes språkferdigheter.

4.5 Elevenes bakgrunn

I det neste spørsmålet ønsket jeg å se på om skolene vektlegger elevenes bakgrunn når de avgjør hvem som mottar særskilt norskopplæring. Jeg ønsket å se på om det kom fram opplysninger knyttet til om det kun var språklige forutsetninger som ligger til grunn, eller om det også kan være om eleven er født i utlandet, har to foreldre med minoritetsspråklig bakgrunn eller andre forhold som påvirker vurderingen. Oslo kommune har ingen begrensninger knyttet til foreldrenes bakgrunn, men påpeker at elever hvor en av foreldrene er norsk "er til vanlig ikke i målgruppen for særskilt språkopplæring" (Utdanningsetaten, 2017, s. 5). På dette spørsmålet svarer over 1/3 av utvalget (N = 12) at foreldrenes bakgrunn i liten grad påvirker vurderingen av om elevene skal ha særskilt norskopplæring, mens 18 % (N = 6) svarer at dette spiller i stor grad inn. Litt over 1/4 av utvalget (N = 9) svarer at elevenes bakgrunn spiller i noen grad inn i vurderingen. Flere av respondentene (N = 5) kjenner ikke til i hvilken grad deres skole vektlegger dette. I kommentardelen til spørsmålet gir noen av respondentene tilbakemelding på at barn av utenlandske foreldre prioriteres, men også at barn av utenlandske foreldre kan ha et språknivå i norsk som kan være tilsvarende barn med norsk som morsmål. Det kan derfor se ut til at respondentene i utvalget legger hovedvekten av vurderingen av elevenes norskferdigheter på resultater av kartlegginger, både uformelle samtaler og formelle tester, i avgjørelsen om elevene skal motta særskilt norskopplæring, og at barnas bakgrunn i mindre grad spiller inn.

4.6 Undervisning

I denne delen av spørreskjemaet tok jeg opp spørsmål knyttet til varighet av tilbud om særskilt norskopplæring, samt organiseringsformen som skolene benyttet for å gi tilbudet.

4.6.1 Varighet

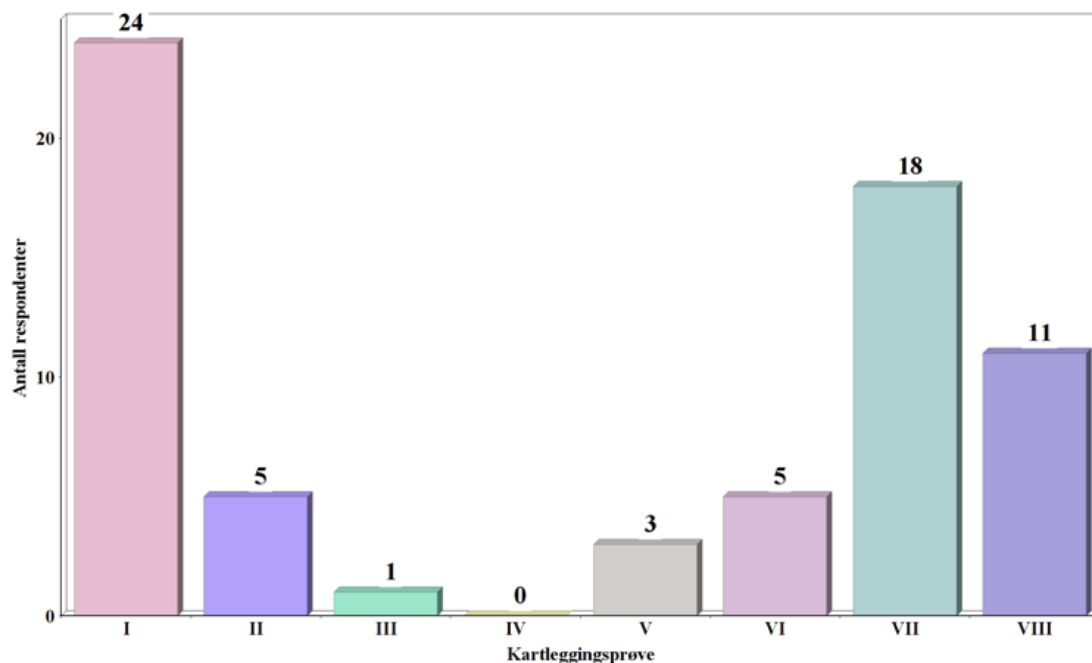
Det ligger ingen begrensning om hvor i hvor lang tid elever kan motta særskilt norskopplæring, da kriteriet fra Utdanningsdirektoratet er at de kan motta opplæringen til de har tilstrekkelige norskferdigheter (Lovdata, 2018). Dette har blitt påpekt tidligere at lærere opplever dette som et uklart kriterium (Rambøll, 2016; Aasen og Mønness, 2003). Dermed er det interessant å se hvordan skolene vurderer at elever har tilstrekkelige norskferdigheter til å tas av opplæringen. Det følgende spørsmålet omhandlet hvilke kriterier de ulike skolene legger til grunn for å vurdere om elevene har tilstrekkelige norskferdigheter til å tas av undervisningen. På dette spørsmålet var det lagt inn tre ulike svaralternativer, og respondentene kunne krysse av på flere svaralternativer. Kartleggingsprøver benyttes av 94 % (N = 32) av utvalget, 41 % (N = 14) benytter dynamisk kartlegging, og 9 % (N = 3) skriver at elevene mottar tilbudet en begrenset tidsperiode. I Tabell 3 har jeg laget en oversikt over kriterier som skolene benytter når de skal ta elever av særskilt norskopplæring. Tabellen viser at respondentene både på barneskolene og ungdomsskolene benytter individuell kartlegging i størst grad, mens kun respondentene på barneskolene benytter tidsintervall.

TABELL 3: VARIASJON MELLOM BARNESKOLENE OG UNGDOMSSKOLENE I HVILKE KRITERIER SOM LEGGES TIL GRUNN FOR Å TA ELEVENE AV SÆRSKILT NORSKOPPLÆRING, OPPGITT I ANTALL RESPONDENTER.

	Barneskoler	Ungdomsskoler
Tidsintervall	3	0
Dynamisk testing	14	3
Individuell kartlegging	23	6

Spørsmålet var utformet slik at man kan krysse av på alle tre svarene, og det kan dermed ikke utelukkes at noen kan krysse av på alle alternativene, altså at det kan være en kombinasjon mellom både en tidsperiode, tolkning av kartleggingsresultater både sammen med elever, og ved at eleven gjør tester på egen hånd. Det kan imidlertid også være slik at noen elever kun får tilbudet i en begrenset tidsperiode, og at dette vektlegges sterkest. Da jeg spurte om hvilket tidsintervall skolene som brukte dette opererte med, svarte de "åtte uker", som er knyttet til undervisningsopplegget i "NISK", som kommer fram av respondentenes kommentarer i

tilknytning til spørsmålet. På oppfølgingsspørsmålet ba jeg om informasjon knyttet til hvilke individuelle kartleggingsprøver som ble benyttet når de vurderer elevens norskerferdigheter mot slutten av opplæringstilbudet (se Figur 7).



Kartleggingsprøver:
 I = NSL, II = TOSP, III = Kapittelprøver fra Norsk Pluss, IV = STAS, V = Arbeidsprøven,
 VI = Språkkompetanse i særskilt norsk (kartleggingsmateriellet fra Utdanningsdirektoratet), VII =
 nasjonale eller kommunale kartleggingsprøver, VIII = andre kartleggingsprøver

FIGUR 7: KARTLEGGINGSPRØVER SOM BENYTTES I VURDERINGEN AV Å TA ELEVER AV SÆRSKILT NORSKOPPLÆRING, OPPGITT I ANTALL RESPONDENTER.

Her svarte respondentene at de benytter mange av de samme prøvene som benyttes ved oppstart av særskilt norskopplæring. "NSL" benyttes av 75 % (N = 24) av utvalget ved avslutning av særskilt norskopplæring, mot 59 % (N = 20) før opplæringen tar til. Bruk av "Språkkompetanse i grunnleggende norsk" har økt til 16 % (N = 18) av utvalget, mot 6 % (N = 2) før undervisningen starter opp. Oversikten over kartleggingsprøvene er visualisert i Tabell 4. Her kommer det fram at "NSL" benyttes i stor grad på barneskolene i utvalget, og nasjonale prøver benyttes både på barne- og ungdomsskolene.

TABELL 4: ULIKE KARTLEGGINGSPRØVER SOM ER I BRUK NÅR ELEVER TAS AV SÆRSKILT NORSKOPPLÆRING, OPPGITT I ANTALL RESPONDENTER.

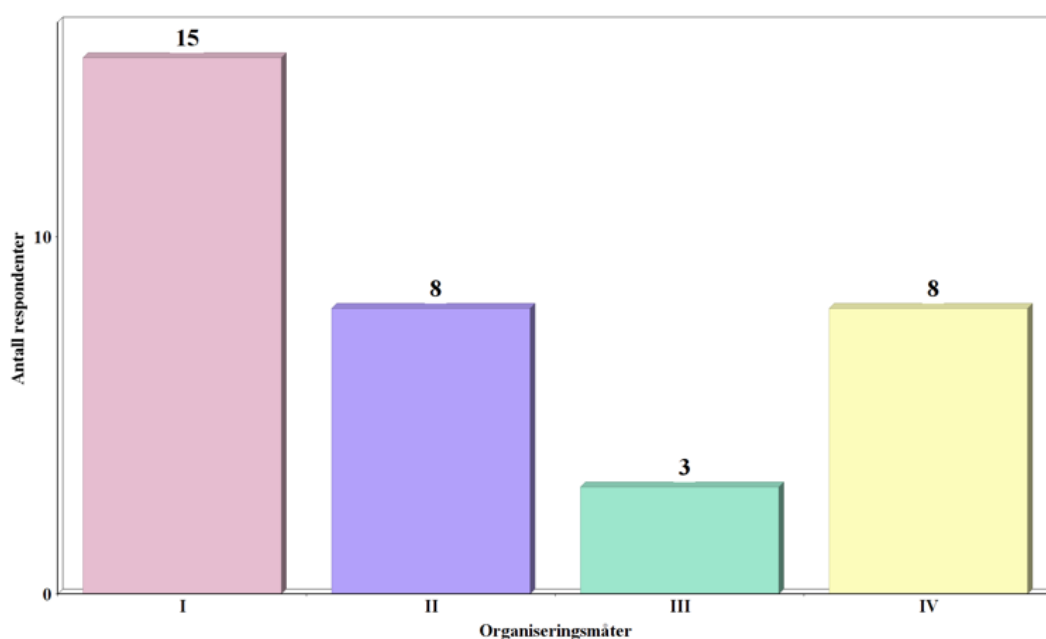
	Barneskoler	Ungdomsskoler
NSL	20	2
TOSP	4	1
Kapittelprøver Norsk Pluss	0	0
Arbeidsprøven	4	0
Språkkompetanse i grunnleggende norsk	2	3
Nasjonale prøver	13	5
Kartleggeren*	2	1
SL-40*	1	0
Carlsten leseprøve*	3	1
Språk 6-16*	1	0
Individuelle skriftlige arbeider*	0	2
Samtaler*	0	1

**Kartleggingsprøver som respondentene selv har oppgitt at de benytter i kartleggingsarbeidet.*

Som det fremkommer av Tabell 4, benyttes det andre kartleggingsprøver enn de jeg hadde nevnt i spørreskjemaet. Respondentene ga selv ulike eksempler på kartleggingsverktøy de benytter utover de jeg nevnte i Figur 7. Her opplyser respondentene at de benyttes flere av kartleggingsprøvene som inngår i "Prøveplan for Oslo", som er utarbeidet med tanke på å vurdere språkferdighetene til elever med norsk som S1, i tillegg til blant annet tester som "Kartleggeren", "Carlsten lesetest" og "Språk 6-16". På dette spørsmålet kunne respondentene svare fritt uten forhåndsgitte alternativer.

4.6.2 Organisering

I den neste delen av undersøkelsen stilte jeg spørsmål knyttet til organisering av særskilt norskundervisningen på skolene. Av skolene i utvalget, svarte 44 % (N = 15) at organiseringen ble gitt i gruppe, og 24 % (N = 8) i klasserommet. Bare 9 % (N = 3) av utvalget svarte at undervisningen ble gitt med én elev alene med lærer. Nesten ¼ av utvalget (N = 8) svarte at skolen benytter en annen organiseringsform, som jeg skal gå nærmere inn på. Oversikt over organiseringen av særskilt norskopplæring er fremstilt i Figur 8. I omregningen av tallene i svarene har SurveyXact avrundet svarene oppover, slik at summen i prosent blir over 100 %.



Organiseringsmåter:
I = i gruppe, II = i klassen, III = 1:1, IV = annen organisering

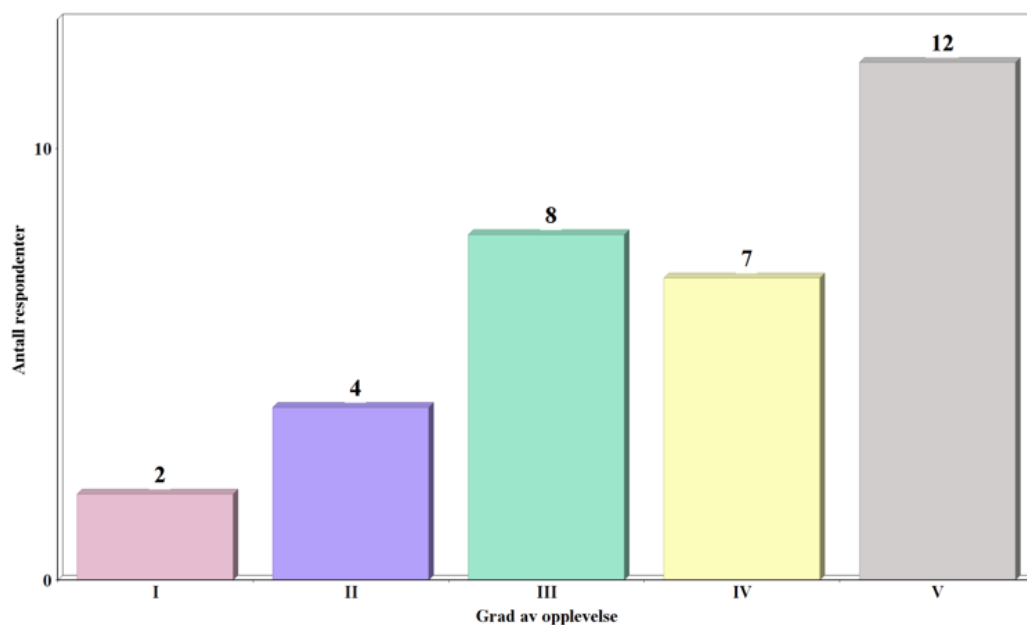
FIGUR 8: ORGANISERING AV SÆRSKILT NORSKOPPLÆRING, OPPGITT I ANTALL RESPONDENTER.

I kommentardelen svarte respondentene at de benytter seg av flere organiseringsformer, og at de opplever at dette gjøres fleksibelt ved skolen. På det neste spørsmålet stilte jeg spørsmål om hvor store grupper skolene organiserer undervisningen i. De fleste respondentene i utvalget, 73 % (N = 24), svarte at de benytter en gruppestørrelse på to til fem elever, 12 % (N = 4) i gruppestørrelse på seks til ti elever, og 12 % (N = 4) i full klasse. Jeg spurte også om hvilke faktor(-er) som spiller inn på hvordan gruppestørrelsen avgjøres. Her svarte 56 %

(N = 18) av utvalget at alder ble vektlagt, og at 59 % (N = 19) vektlegger nivå. Det var mulig å krysse av på flere alternativer på dette spørsmålet, noe som medfører at for noen av respondentene kan både alder og nivå være med på å avgjøre hvordan undervisningen blir organisert.

4.6.3 Kriterier fra Utdanningsdirektoratet

Utdanningsdirektoratet har utarbeidet "Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, og "Språkkompetanse i grunnleggende norsk" som skolene kan benytte i arbeidet med å vurdere elevers norskferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2007a; Utdanningsdirektoratet, 2007b). Læreplanen er en alternativ læreplan i norsk, og kartleggingsmateriellet kan benyttes til å vurdere flerspråklige elevers norskferdigheter, og bygger på målene i læreplanen (Lunde, 2017). Kartleggingsmateriellet er det eneste verktøyet som er utarbeidet av Utdanningsdirektoratet til dette formålet, og må dermed antas å være i tråd med myndighetenes vurdering av hva som anses som gode nok norskferdigheter. På spørsmålet om respondentene opplever at kriteriene fra Utdanningsdirektoratet oppleves som klare og forståelige for å vurdere språkferdighetene til elevene, svarer 21 % (N = 7) av utvalget at kriteriene er "i stor grad" oppleves som klare og forståelige. Det er flere av respondentene som ikke opplever at kriteriene er klare og forståelige nok, 24 % (N = 8) oppgir at de er "i noen grad" klare og forståelige, og 6 % (N = 2) skriver at de ikke anser kriteriene som klare og forståelige i det hele tatt, og hele 36 % (N = 12) svarer at de ikke vet om kriteriene oppleves som klare og forståelige. Svarene er visualisert i Figur 9. At et fåtall av respondentene oppgir at de ikke opplever vurderingskriteriene som klare og tydelige, kan tyde på at læreplanen og kartleggingsverktøyet kan være vanskelig å bruke til formålet for mange av respondentene i utvalget.



Grad av opplevelse:
 I = ikke i det hele tatt, II = i liten grad, III = i noen grad, IV = i stor grad, V = vet ikke

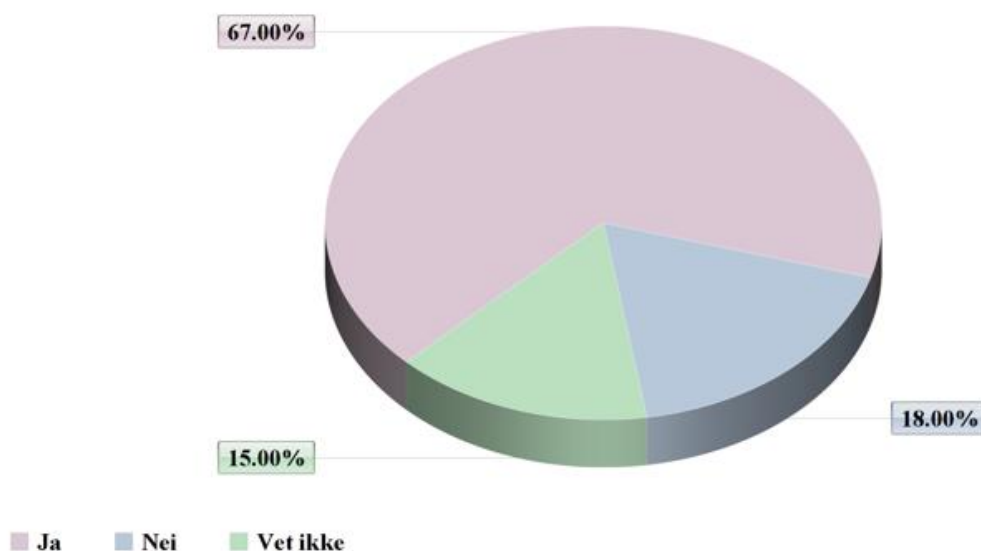
FIGUR 9: GRAD AV OPPLEVELSE AV AT UTDANNINGSDIREKTORATETS KRITERIER ER KLARE OG FORSTÅELIGE, OPPGITT I ANTALL RESPONDENTER

4.7 Spesialundervisning

I spørreundersøkelsen stilte jeg spørsmål knyttet til hvorvidt skolene selv opplever at de har tilstrekkelig kompetanse til å vurdere om elever har behov for spesialundervisning i tillegg til særskilt norskopplæring. Jeg ønsket også å få innblikk i om skolene opplever at elever som har særskilt norskopplæring senere går over til å få spesialundervisning, eller om de har tilstrekkelige norskkunnskaper til å få utbytte av undervisningen. Dette punktet er særlig interessant med tanke på hvor mange flerspråklige elever som faller ut av videregående opplæring hvert år (Aagaard, 2010; Egeberg, 2012; Lødding, 2009). Det kan være at enkelte av elevene ikke får et opplæringstilbud som de har behov for.

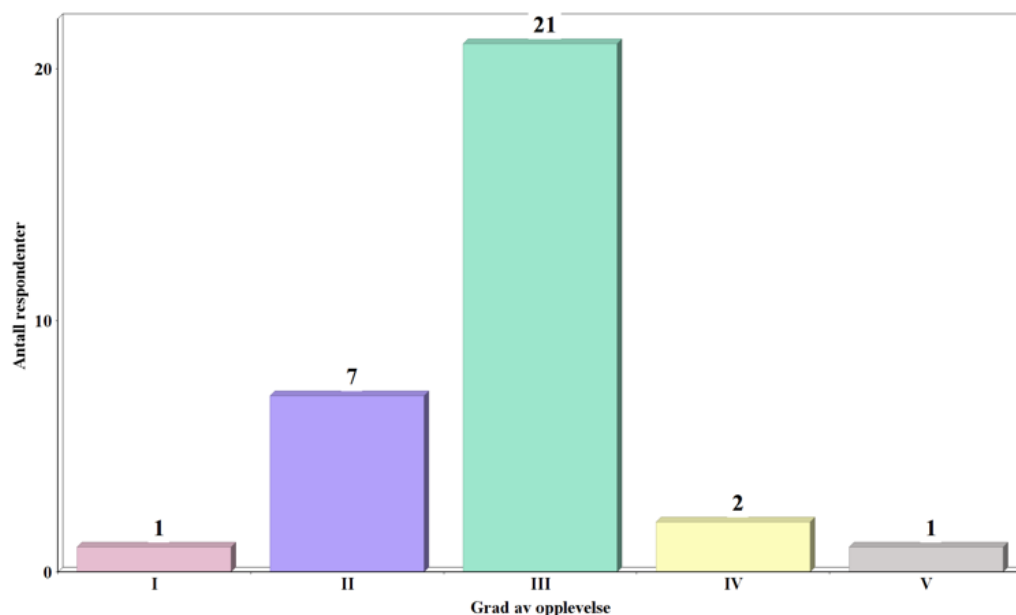
Jeg stilte spørsmål om skolene har elever som mottar særskilt norskopplæring, også har vedtak om spesialundervisning. Utvalget bestod her av 33 respondenter, og resultatene er fremstilt visuelt i Figur 10. De fleste i utvalget, 67 % (N = 22) svarte at ja på dette spørsmålet, og 18 % (N = 6) av utvalget svarte nei. Det er interessant å se at 15 % (N = 5) av utvalget svarte at de ikke vet, altså at de ikke kjenner til om dette er tilfellet, da jeg ville anta at de som

kartlegger elevene også har et innblikk i hvordan elevene klarer seg på skolen. Det kan dermed tyde på at denne informasjonen ikke er kjent for alle respondentene.



FIGUR 10: OVERSIKT OVER ELEVER SOM MOTTAR SÆRSKILT NORSKOPPLÆRING, SOM OGSÅ FÅR SPESIALUNDERVISNING, OPPGITT I PROSENTÅNDEL.

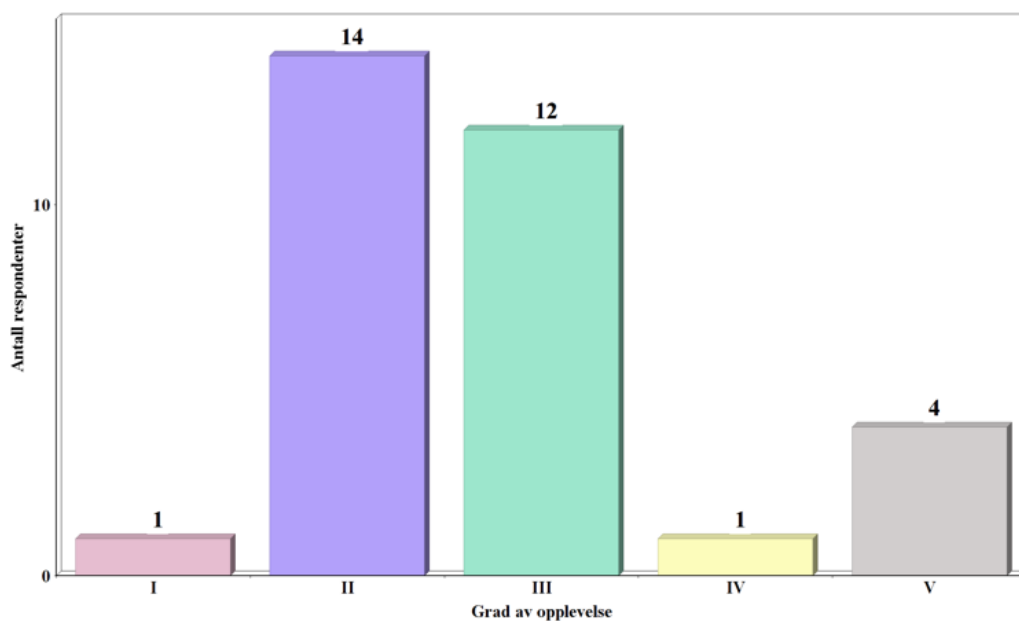
I det følgende spørsmålet spurte jeg om skolene opplever at det er vanskelig å skille mellom elever som får særskilt norskopplæring, og de som får spesialundervisning. Her svarte 66 % (N = 21) av utvalget "i noen grad", 6 % (N = 2) "i stor grad", og 22 % (N = 7) vurderer at de i liten grad synes det er vanskelig å vurdere hva elevene har behov for. Svarene er visualisert i Figur 11. Det kan se ut til at for en del av respondentene i utvalget, oppleves skillet mellom elevens behov for særskilt norskopplæring og spesialundervisning som vanskelig å avgjøre. En respondent skriver at dette oppleves som en gråson, og en annen skriver at dette er vanskelig å vurdere. Likevel skriver flere i kommentarfeltet at de får hjelp av PPT til denne vurderingen, som skal inneha sakkyndig kompetanse på dette området. Til tross for at flertallet av respondentene opplever vurderingen av dette skillet som vanskelig, så har de mulighet til å drøfte dette med PPT.



Grad av opplevelse:
 I = ikke i det hele tatt, II = i liten grad, III = i noen grad, IV = i stor grad, V = vet ikke

FIGUR 11: OPPLEVELSE AV VANSKEGRAD I Å SKILLE MELLOM ELEVER SOM HAR BEHOV FOR SÆRSKILT NORSKOPPLÆRING OG SPESIALUNDERVISNING

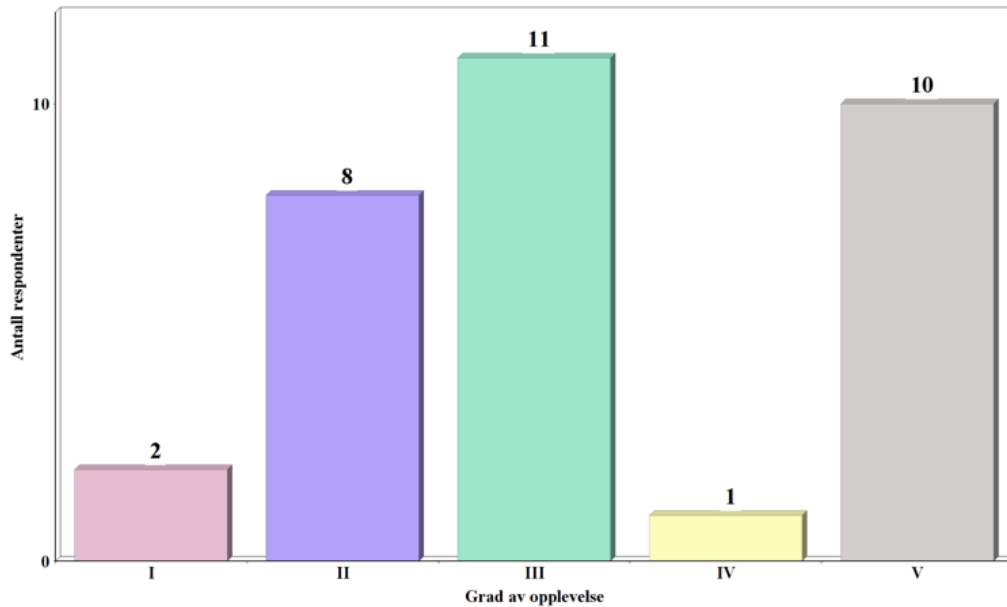
Videre stilte jeg spørsmål om hvorvidt skolene vurderer at elever som har særskilt norskopplæring, i stedet burde ha vedtak om spesialundervisning, som fremstilt i Figur 12. Her svarer 44 % (N = 14) av utvalget at de opplever at elevene burde ha det "i liten grad", og 38 % (N = 12) "i noen grad". Det kan dermed synes som at respondentene i utvalget opplever at elevene stort sett får det tilbudet de burde ha. Bare 3 % (N = 1) av utvalget rapporterer at de "i stor grad" vurderer at elevene også burde få spesialundervisning. Det kan henge sammen med at en stor del av respondentene tidligere i undersøkelsen svarte at elevene får begge tilbudene, slik at dette spørsmålet kun gjelder for en liten del av respondentene.



Grad av opplevelse:
 I = ikke i det hele tatt, II = i liten grad, III = i noen grad, IV = i stor grad, V = vet ikke

FIGUR 12: GRAD AV OPPLEVELSE AV AT ELEVER MED SÆRSKILT NORSKOPPLÆRING HELLER BURDE HA SPESIALUNDERVISNING, OPPGITT I ANTALL RESPONDENTER.

Det neste spørsmålet tar for seg hvordan utfallet er for elever med særskilt norsk, og spurte om hvorvidt elever som har vedtak om særskilt norskopplæring, får vedtak om spesialundervisning på et senere tidspunkt. Svarene er visualisert i Figur 13. Her svarer 25 % av utvalget (N = 8) "i liten grad", 34 % (N = 11) svarer "i noen grad", og 31 % (N = 10) av utvalget kjenner ikke til informasjon rundt dette. Det kan dermed tyde på at flesteparten av elevene som får tilbud om særskilt norskopplæring på skolene i utvalget, ivaretar sine behov for opplæring ved å få dette tilbudet i kombinasjon med ordinær opplæring. Samtidig skriver en av respondentene i oppfølgingsspørsmålet at PPT mangler kompetanse på denne elevgruppen, og at det dermed er elever som får vedtak om spesialundervisning som i stedet kan ha utbytte av ordinær opplæring med tilpasninger.



Grad av opplevelse:

I = ikke i det hele tatt, II = i liten grad, III = i noen grad, IV = i stor grad, V = vet ikke

FIGUR 13: GRAD AV OPPLEVELSE AV ELEVER MED SÆRSKILT NORSKOPPLÆRING FÅR VEDTAK OM SPESIALUNDERVISNING PÅ ET SENERE TIDSPUNKT, OPPGITT I ANTALL RESPONDENTER.

4.8 Kompetanse i å vurdere elevers språkferdigheter

Jeg ønsket å få informasjon fra skolene om de opplever at de har kompetanse i å vurdere elevers språkferdigheter i lys av å få tilbud om særskilt norskopplæring. Her svarer 42 % av utvalget (N = 14) "i stor grad", 39 % (N = 13) "i noen grad", og 18 % (N = 6) "i liten grad".

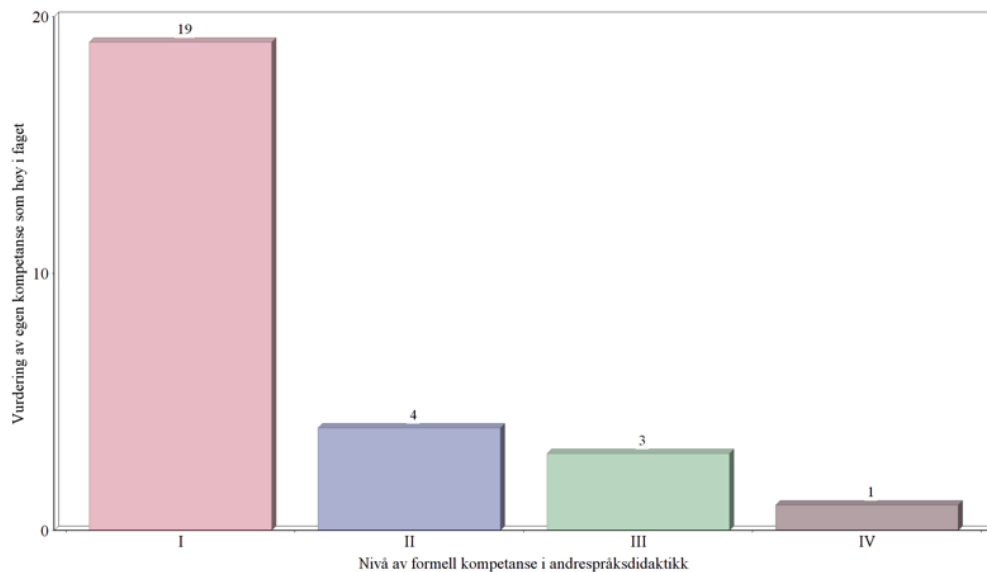
Det ser demed ut til at de fleste som vurderer elevenes norskferdigheter på utvalgsskolene har kompetanse på å vurdere elevenes norskferdigheter. Samtidig svarer nesten 1/5 av utvalget at de anser at de innehar denne kompetansen i liten grad.

Jeg har videre delt respondentene i skolegrupper, for å se om resultatene knyttet til vurdering av egen kompetanse skiller seg mellom skolegruppene, som er visualisert i Tabell 5. Her har jeg tatt utgangspunkt i informasjon som respondentene har gitt om både skolegruppe og grad av vurdering av egen kompetanse. Det er 17 respondenter som har besvart begge spørsmålene.

TABELL 5: I HVILKEN GRAD RESPONDENTEN VURDERER Å INNEHA GOD NOK KOMPETANSE I Å VURDERE ELEVERS NORSKFERDIGHETER, FORDELT PÅ SKOLEGRUPPER OG OPPGITT I ANTALL RESPONDENTER.

		Skolegrupper					
		A	B	C	D	E	F
Grad av vurdering av egen kompetanse som tilstrekkelig til å vurdere om eleven skal ha særskilt norskopplæring	Ikke i det hele tatt	0	0	0	0	0	0
	I liten grad	0	0	0	0	0	5
	I noen grad	2	2	1	2	1	3
	I stor grad	1	1	2	1	2	2
	Vet ikke	0	0	0	0	0	0

Ut ifra Tabell 5 fremgår det at de fordelingen av respondenter som oppgir at de har kompetanse på å vurdere elevens norskfærdigheter, fordeles nokså likt på de ulike skolegruppene, hvor de fleste anser at de har denne kompetansen i noen eller i stor grad. Det er kun i skolegruppe F at respondentene oppgir at de "i liten grad" anser at de har denne kompetansen, med nesten halvparten av utvalget fra denne skolegruppa. Jeg ønsket å se nærmere på hvordan fordelingen er med tanke på respondentenes formelle kompetanse i andrespråksdidaktikk, og hvordan de vurderer sin egen kompetanse til å vurdere om eleven skal få særskilt norskopplæring, som visualisert i Figur 13. Jeg har inndelt variabelen kompetansenivå i fire ulike verdier: "ingen", "lav", "middels" og "høy", hvorav "ingen" tilsvarer ingen utdanning, "lav" er ett år eller 15 studiepoeng med andrespråksdidaktikk, "middels" er bachelorgrad eller tilsvarende og "høy" er mastergrad eller tilsvarende. Variabelen "vurdering av egen kompetanse" er inndelt i verdiene "lav", "middels" og "høy", hvorav "lav" tilsvarer "i liten grad", "middels" er "i noen grad" og "høy" er "i stor grad". Figur 13 viser nivå av formell utdanning i andrespråksdidaktikk og hvilke respondenter som anser at de har høy kompetanse i faget.

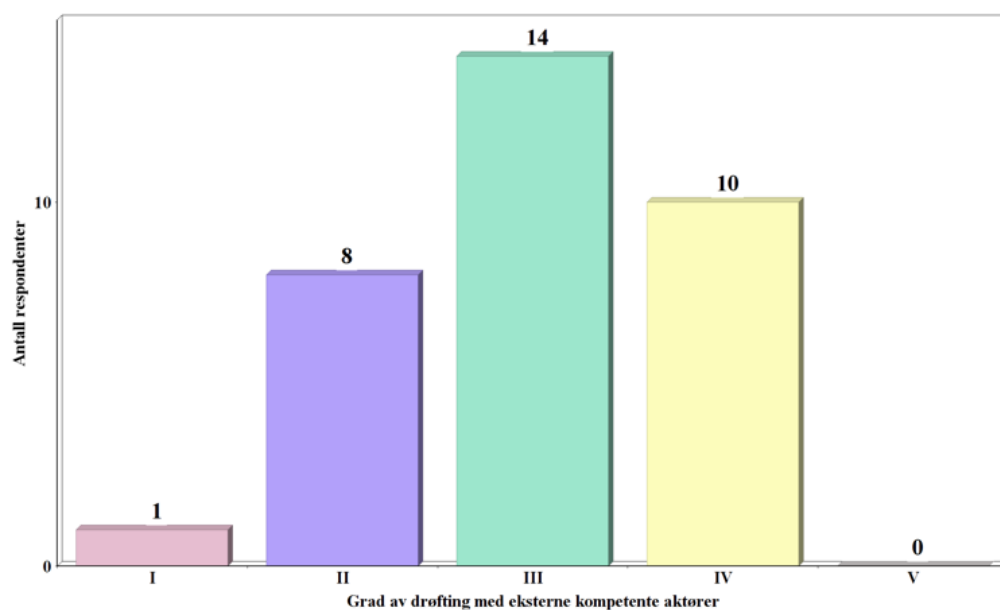


I = INGEN, II = LAV, III = MIDDELS, IV = HØY

FIGUR 14: VURDERING AV EGEN KOMPETANSE I ANDRESPRÅKSDIDAKTIKK SOM HØY, MOT GRAD AV FORMELL UTDANNELSE I FAGET, VIST I ANTALL RESPONDENTER

Som det fremkommer av Figur 14, anser de fleste av respondentene med lav formell kompetanse i faget at de har høy kompetanse i faget. Figuren viser også at jo høyere kompetanse respondenten har i andrespråksdidaktikk, jo lavere ser det ut til at egen kompetanse blir vurdert. På dette spørsmålet var det kun én respondent som rapporterte om at han eller hun anser å ha lav kompetanse i faget. Vedkommende hadde kryssset av på "mastergrad eller lignende" i spørsmålet om gjennomført utdanning i andrespråksdidaktikk.

Det neste spørsmålet tar opp om respondentene har mulighet til å drøfte saker med PPT om de mener at de ikke selv innehar kompetanse på å vurdere elevers norskferdigheter. Svarene er visualisert i Figur 15. Her svarer 30 % av utvalget (N = 10) "i stor grad", 42 % (N = 14) svarer "i noen grad", mens 24 % (N = 24) svarer "i liten grad". Én av respondentene svarer "ikke i det hele tatt". I kommentarfeltet skriver to av respondentene at de har erfart at PPT ikke besitter mer kompetanse enn respondentene selv. Det kan henge sammen med at de selv har god kompetanse på å vurdere elevers norskferdigheter, men også at skolens PP-rådgiver innehar lite kompetanse på dette området. Det kan dermed være tilfeldig hvilken kompetanse skolens PP-rådgiver innehar på området. Dersom det er behov for bistand fra PPT til å vurdere elevers kompetanse, så opplever imidlertid de fleste av respondentene i utvalget at de får denne hjelpen.



Grad av opplevelse:
 I = ikke i det hele tatt, II = i liten grad, III = i noen grad, IV = i stor grad, V = vet ikke

FIGUR 15: GRAD AV DRØFTING MED PPT ELLER ANDRE EKSTERNE AKTØRER OM ELEVENES NORSKFERDIGHETER, OPPGITT I ANTALL RESPONDENTER.

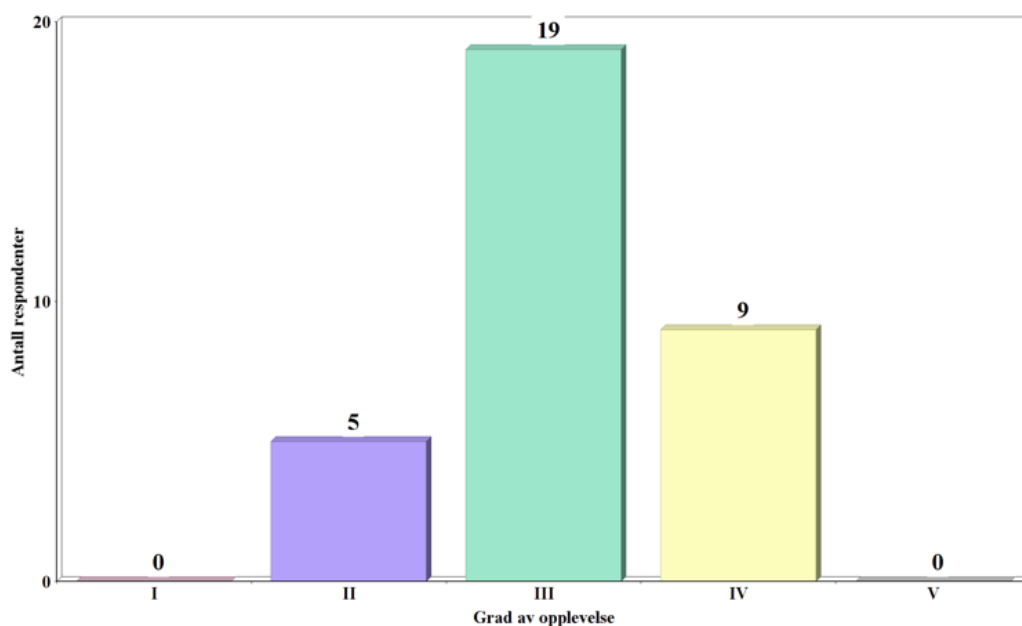
Jeg har også sett mer inngående på tallene, og gjort en inndeling etter skolegrupper (se Tabell 6). Her kommer det til syne noen forskjeller mellom skolegruppene. I skolegruppene A og C oppgir respondentene i mindre grad drøfting med PPT enn i de andre skolegruppene.

TABELL 6: GRAD AV DRØFTING MED PPT ELLER ANDRE INSTANSER OM ELEVERS NORSKFERDIGHETER, FORDELT PÅ SKOLEGRUPPER OG OPPGITT I ANTALL RESPONDENTER.

		Skolegrupper					
		A	B	C	D	E	F
Grad av diskusjon med PPT eller andre instanser ved behov for å vurdere elevens norskferdigheter	Ikke i det hele tatt	0	0	1	0	0	0
	I liten grad	2	0	0	0	0	3
	I noen grad	1	2	2	1	1	5
	I stor grad	0	1	0	2	2	2
	Vet ikke	0	0	0	0	0	0

4.9 Resultatene av særskilt norskopplæringstilbudet

Det neste spørsmålet tok for seg om respondentene opplever at opplæringen i særskilt norsk følger intensjonen, det vil si at elevene får styrket norskferdighetene gjennom opplæringen, slik at de kan følge ordinær undervisning etter hvert. Her svarer 58 % av respondentene (N = 19) "i noen grad", 27 % (N = 9) "i stor grad", og 15 % (N = 5) "i liten grad". Det er ingen av respondentene i utvalget som svarer "ikke i det hele tatt". Svarene er visualisert i Figur 16.



Grad av opplevelse:

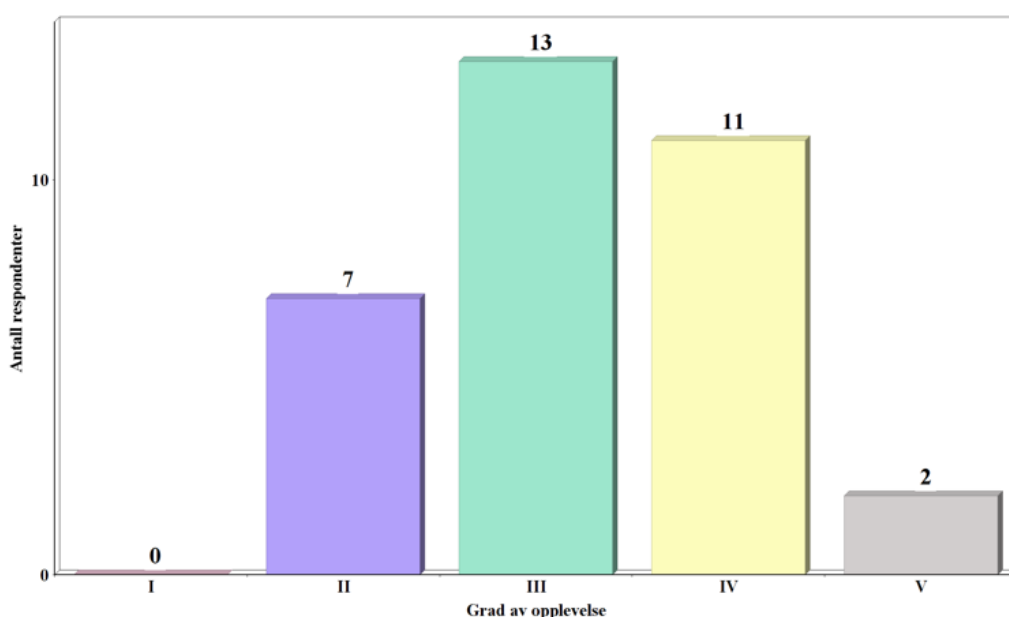
I = ikke i det hele tatt, II = i liten grad, III = i noen grad, IV = i stor grad, V = vet ikke

FIGUR 16: GRAD AV OPPLEVELSE AV AT SÆRSKILT NORSKOPPLÆRING HAR ØNSKET EFFEKT, OPPGITT I ANTALL RESPONDENTER

Som det fremkommer av Figur 15, ser det ut til at de fleste av respondentene vurderer at særskilt norskopplæring har ønsket effekt (Lovdata, 2018). I kommentardelen på spørsmålet skriver respondentene at noen elever kan ha mer utbytte av intensiv opplæring i starten på andrespråkstilegnelsen, og at elevfraværet kan påvirke språktilegnelsen. Det rapporteres også om at noen elever som har opplæringen over lang tid, ikke viser så stor progresjon, som kan henge sammen med at eleven kan ha vansker som strekker seg utover språktilegnelse, og som kan være vanskelig å avdekke.

4.10 Fagets status i skolen

Det siste spørsmålet i undersøkelsen tok for seg i hvilken grad respondentene opplever at arbeidet med særskilt norskopplæring blir anerkjent i skolen han eller hun jobber på. I spørsmålet har jeg ikke definert hva jeg legger i "anerkjent", så her må respondentene svare med utgangspunkt i hva de selv legger i begrepet. Her svarer 21 % av respondentene i utvalget (N = 7) "i liten grad", 39 % (N = 13) "i noen grad", 33 % (N = 11) "i stor grad", og 6 % (N = 2) "vet ikke". Det er ingen av respondentene som svarer "ikke i det hele tatt" på dette spørsmålet. Svarene er visualisert i Figur 17.



Grad av opplevelse:

I = ikke i det hele tatt, II = i liten grad, III = i noen grad, IV = i stor grad, V = vet ikke

FIGUR 17: GRAD AV OPPLEVELSE AV AT ARBEIDET MED SÆRSKILT NORSKOPPLÆRING ER ANERKJENT PÅ SKOLEN RESPONDENTEN JOBBER PÅ

Som det fremkommer av Figur 17, svarer den største andelen av respondentene at de opplever at arbeidet med særskilt norskopplæring er anerkjent ved sin skole. I kommentardelen gir respondentene ulike syn på hvordan de opplever skolens anerkjennelse. En skriver at det er få elever, slik at faget ikke får oppmerksomhet på skolen, men at kompetansen på feltet likevel oppleves som anerkjent. En annen skriver at de opplever anerkjennelse for arbeidet som gjøres. En respondent kaller denne undervisningen "skolens stebarn", og skriver at det er en rimeligere økonomisk undervisningsform enn spesialundervisning. Respondenten skriver også at ledelsen mangler kompetanse på dette området, slik at denne elevgruppa ikke prioriteres i

skolens arbeid. Kommentarene på dette spørsmålet får fram sider ved respondentenes erfaringer med faget som jeg ikke har vært innom tidligere i studien. Det kan derfor være interessant på et senere tidspunkt å se mer inngående på hvorfor faget kan oppleves som et såkalt "stebarn", og hvorfor elevgruppa ikke prioriteres i skolens arbeid.

Hovedfunnene i min studie viser i forhold til kompetanse i andrespråksdidaktikk at respondentene generelt sett har lite kompetanse på området, og at de i noe større grad innehar kompetanse innen spesialpedagogikk. Respondentene anser selv at de har høy kompetanse på å vurdere elevers norskferdigheter. Når det gjelder kartleggingsverktøy, benyttes det i stor grad "NSL" til å vurdere elevenes norskferdigheter, som kan henge sammen med at de fleste respondentene jobber på barneskoler, og at kartleggingsprøven er anbefalt av Oslo kommune. Det benyttes også en rekke andre kartleggingsprøver, som i større eller mindre grad egner seg til å vurdere elevens norskferdigheter. Blant annet benyttes det tester som er beregnet på å kartlegge elevers avkodingsferdigheter og leseforståelsesferdigheter. Skolene benytter variable organiseringsformer i undervisningen, og det er flere av elevene som får opplæringen i små grupper på to til fem elever. En stor del av elevene som mottar særskilt norskopplæring, får denne i tillegg til spesialundervisning. Flertallet av respondentene i utvalget mener at særskilt norskopplæring i noen grad har ønsket effekt, og flertallet opplever også at faget i noen grad har anerkjennelse på skolen de jobber på.

5. Drøfting

Utgangspunktet for min studie var å få et innblikk i hvordan kartleggingspraksisen av flerspråklige elevers norskferdigheter er med henblikk på å få tilbud om særskilt norskopplæring i Osloskolen. Jeg vil i dette kapitlet drøfte funnene fra studien, som er redegjort i kapittel 4, opp mot gjeldende teori og empiri, som jeg har gjort rede for i kapittel 2 av oppgaven.

De fire områdene jeg deler drøftingskapitlet inn i er:

- Kriterier
- Organisering
- Kompetanse
- Behov for særskilt norskopplæring eller spesialundervisning

Avslutningsvis i kapitlet drøfter jeg funnene opp mot lærerautonomi, geografiske inndelinger i Oslo kommune og metodiske refleksjoner.

5.1 Kriterier for særskilt norskopplæring

Skolene i mitt utvalg rapporterte at det foretas vurderinger både i forkant av og underveis i særskilt norskopplæringen. Vurderinger som ligger til grunn for avgjørelsen om at kriteriene for å få særskilt norskopplæring er innfridd, er knyttet til resultater fra kartleggingsprøver og andre vurderinger. Elever som mottar opplæringen, kan få et positivt utbytte av den, både når det gjelder faglig og språklig utvikling (Rambøll, 2016). Det kan dermed ligge et stort ansvar på vedkommende som vurderer kartleggingsresultatene til eleven med tanke på videre studie- og jobbmuligheter.

5.1.1 Kriterier for å få tilbud om særskilt norskopplæring

Resultatene viser at skolene benytter kartleggingsprøver i stor grad når de skal vurdere flerspråklige elevers norskferdigheter, både ved oppstart og når elevene tas av undervisningen i særskilt norsk. Ved kartlegging av elevenes språkferdigheter, er det ulike kartleggingstester som benyttes av utvalget i studien, hvor "NSL", "TOSP" og kartleggingsprøver knyttet til "Prøveplan for Oslo" er mest i bruk, enten alene, eller i kombinasjon. "NSL" og "TOSP" er

prøver som er anbefalt av NAFO å benytte i kartleggingen av flerspråklige elevers norskferdigheter, mens prøvene tilknyttet "Prøveplan for Oslo" er i hovedsak anbefalt av Oslo kommune for samme formål (Utdanningsetaten, 2017; NAFO, udatert). "NSL" er benyttet av flest skoler i utvalget. Flere årsaker kan ligge til grunn for dette. At testen er anbefalt i kartleggingsøyemed av Oslo kommune, kan være en hovedårsak til at den er så omfattende i bruk av skolene i kommunen (Utdanningsetaten, 2017). En annen årsak kan være at hovedandelen av utvalget mitt (67 %) er fra barneskoler. "NSL" er i utarbeidet med tanke på å teste språkferdighetene til de yngste elevene, fra 1.-4. trinn (Utdanningsetaten, 2013). Det kan også skyldes at "NSL" er utarbeidet av PPT i Oslo, og PP-rådgiverne kan dermed anbefale skolene å benytte testen, da de selv kan ha kjennskap til testen i større grad enn andre tester. En fjerde årsak kan være at testen ikke stiller like store krav til lese- og skriveferdigheter som andre kartleggingsprøver, men i stor grad bygger på visuelle oppgaver (Oslo kommune, 2017). Dermed er det større sannsynlighet for at det er elevens norskferdigheter som kartlegges framfor elevens lese- og skriveferdigheter, som kan gi et feilaktig grunnlag for å vurdere elevens norskferdigheter (Cummins, 2006; Lervåg og Melby-Lervåg, 2011).

Til tross for at det finnes tester med formål å kartlegge flerspråklige elevers norskferdigheter, er det flere av testene som NAFO (udatert) anbefaler i kartleggingsøyemed som ikke er i bruk av skolene. Det kan blant annet skyldes at skolene forholder seg til kartleggingsverktøyene som er anbefalt av kommunen, og at de har tillit til denne anbefalingen (Utdanningsetaten, 2017). Det gjelder blant annet tester som "Nasjonale prøver" og "Kartleggeren". I tillegg benyttes "Carlsten lesetest", som verken anbefales av Oslo kommune eller NAFO til formålet. Det er flere utfordringer knyttet til å benytte slike lesetester i kartlegging av flerspråklige elever. "Carlsten lesetest" viser svake psykometriske egenskaper, det vil si at til tross for at testen omtales som en lesetest, innfrir ikke testen kvalitetsmessige krav til å måle elevers leseferdigheter (Arnesen et al., 2018). Elever kan også velge rett alternativ i teksten til tross for at han eller hun ikke forstår innholdet i teksten (Kulbrandstad, 2000). Nasjonale prøver i lesing er utformet slik at den ikke egner seg i like stor grad til å vurdere flerspråklige elevers norskferdigheter. Den kan være vanskelig for lærere å tolke, og krever at elever har opparbeidet gode ferdigheter i norsk, blant annet knyttet til å finne tekst, tolke og reflektere (Monsen, 2013; Tonne og Pihl, 2013). Dersom tilbudet om særskilt norskopplæring baseres på slike lesetester, kan det føre til at elevens norskferdigheter blir vurdert på feil grunnlag.

Rambølls rapport fra 2016 viste at kartleggingsmateriellet "Språkkompetanse i grunnleggende norsk" oppfattes som vanskelig for skolene å bruke i kartleggingsøyemed. Ved oppstart av

særskilt norskopplæring, var det kun én skole i mitt utvalg som rapporterte at kartleggingsmateriellet benyttes for å kartlegge elevers norskferdigheter, mens flere skoler benytter det når de skal ta elever av særskilt norskopplæring. Det kan henge sammen med at før særskilt norskopplæring tar til, kan elevens norskferdigheter være så svake at det er vanskelig å vurdere elevens språkferdigheter opp mot "kan"-påstandene i kartleggingsmateriellet (Palm & Ryen, 2014). Det kan også skyldes at respondentene oppfatter materiellet som omfattende å bruke, slik at skolene heller benytter tester som tar kortere tid å gjennomføre når de likevel anser at elevens ferdigheter i norsk er svake nok til å få tilbud om særskilt norskopplæring (Palm & Ryen, 2014; Rambøll, 2009).

"Språkkompetanse i grunnleggende norsk", sammen med "Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter", danner grunnlaget for kriteriene som Utdanningsdirektoratet har utarbeidet i forhold til særskilt norskopplæring. Til tross for at en stor andel av utvalget svarer at de opplever kriteriene som klare og forståelige, rapporterte likevel 36 % av respondentene at de ikke vet om kriteriene til Utdanningsdirektoratet er klare og forståelige. Det kan skyldes at de ikke kjenner til kriteriene, eller at kriteriene i realiteten er lite klare og forståelige. Dette er i samsvar med flere andre studier (Rambøll, 2016, Palm og Ryen, 2014). Da verken læreplanen eller kartleggingsmateriellet er pålagt av skolene å bruke, kan det også være at respondentene ikke kjenner til dokumentene (Rambøll, 2006; Rambøll, 2009).

Skolene i utvalget benytter også egenutviklede tester, som dynamisk kartlegging, vurdering av muntlige ferdigheter, samt vurdering av skrevne tekster. At noen av skolene benytter flere kartleggingsverktøy, styrker sannsynligheten for at de får god innsikt i elevens ferdigheter i norsk (Randen, 2013). Samtidig er det nødvendig å benytte tester som er utformet for formålet (Arnesen et al., 2018; Monsen, 2013; Tonne og Pihl, 2013). Det kan svekke skolens vurdering å benytte et vidt spekter av tester dersom testene ikke måler det skolene har til hensikt å måle. Det bør derfor legges til grunn at testene som skal kartlegge flerspråklige elevers språkferdigheter på S2 nettopp kartlegger ferdighetene skolen har til intensjon å kartlegge.

Skolene i utvalget rapporterte at elevens språkferdigheter i større grad enn foreldrenes bakgrunn eller skolebakgrunn fra hjemlandet er avgjørende for om eleven får tilbud om særskilt norskopplæring. Enkelte elever kan ha en norsk mor eller far, men har vokst opp i utlandet og har dermed ferdigheter som ligger på et mellomspråksnivå. For denne elevgruppen kan språkferdighetene være for svake til at de får utbytte av ordinær opplæring (Berggreen, Sørland & Alver, 2012; Cummins, 2006; Utdanningsetaten, 2017). Elevene vil da

kunne ha behov for særskilt norskopplæring. Samtidig kan elever som er født og oppvokst i Norge av to flerspråklige foreldre, ha gode norskspråklige ferdigheter (Øzerk, 2016).

5.1.2 Kriterier for å ta elevene av særskilt norskopplæring

Elever som har gode nok ferdigheter ifølge kartleggingsresultater, mister retten til særskilt norskopplæring (Utdanningsetaten, 2017). Når skolene i undersøkelsen skal vurdere om elever skal tas av særskilt norskopplæring, er det ulike kriterier som legges til grunn for vurderingen hos skolene, hvor kartleggingsprøver og tidsavgrensning påvirker lengden på tilbudet.

For de fleste skolene i utvalget legges det vekt på elevens språkferdigheter i vurderingen av om eleven skal tas av særskilt norskopplæring, og "NSL" blir i stor grad benyttet til kartleggingen av elevenes språkferdigheter. Et overraskende funn er at så mange som 56 % av utvalget svarte at de gjør denne vurderingen på tester som ikke egner seg til formålet, som nasjonale eller kommunale prøver, "Carlsten lesetest" og "Kartleggeren", da slike tester ikke er utarbeidet med formål å kartlegge flerspråklige elevers leseferdigheter (Randen, 2013; Randen, 2015). Det er flere utfordringer knyttet til å benytte slike tester i kartleggingsøyemed med formål å vurdere elevers norskferdigheter. Tester som blant annet måler elevens avkodingsferdigheter, kan overse viktig informasjon om språkferdighetene på andre områder (Cummins, 2017; Lervåg & Melby-Lervåg, 2011). I tillegg krever slike lesetester ofte at elevene har et godt utviklet vokabular og begrepsapparat på norsk, i tillegg til høy språkbevissthet i norsk (Lervåg & Aukrust, 2010; Tonne & Pihl, 2013). Å ta utgangspunkt i elevens leseferdigheter for å vurdere av norskferdighetene, kan føre til at disse vurderes på feil grunnlag. Tonne og Pihl (2013) hevder at prøver som nasjonale prøver kan gi et validitetsproblem i tolkningen av resultatene, da prøven måler lav språklig bevissthet på norsk, og ikke elevens leseferdigheter. Fordi eleven kan benytte avkodingsferdighetene som er tilegnet på S1 ved lesing på S2, vil flerspråklige elever kunne fremstå som bedre lesere på norsk enn språkferdighetene tilsier (Cummins, 2017; Lervåg & Melby-Lervåg, 2011). Dermed kan leseprøver med fokus på avkoding tegne et bilde av elevens ferdigheter som bedre enn de er, hvis tolkningen som legges til grunn vurderer avkoding som et tegn på språkferdigheter (Lervåg & Melby-Lervåg, 2011). Motsatt vil leseprøver med fokus på leseforståelse kunne gi inntrykk av elevens språkferdigheter som svakere enn de er, da de legger elevens ferdigheter i tolkning og refleksjon til grunn (Tonne & Pihl, 2013). Å basere elevens språkferdigheter i

norsk på lesetester kan dermed få konsekvenser for skolegang på et senere tidspunkt, ved at eleven ikke har gode nok ferdigheter til å følge opplæringen på høyere alderstrinn (Cummins, 2017).

Tre av skolene gir elevene et tidsavgrenset tilbud, som er knyttet opp til intensivprogrammet "NISK", som varer i åtte uker. "NISK" er et tilbud ved 67 barneskoler per april 2018, og intensjonen er at det ikke skal erstatte særskilt norskopplæring, "men kan være et ledd i denne" (Oslo kommune, u.d. (b)). Det ser likevel ut til at skolene i utvalget ikke bruker det som en del av et lengre tilbud, da de oppgir åtte uker som lengden på tilbudet elevene får særskilt norskopplæring. Tilbudet er innført av Oslo kommune, og har en begrenset varighet på åtte uker. Det kan derfor være at skoler tolker denne bestemmelsen som at eleven ikke kan få tilbud om særskilt norskopplæring utover ukene tilbudet varer. Det kan også være at skolene vurderer elevenes norskferdigheter som gode nok etter å ha gjennomført "NISK". Spesielt for yngre elever kan det oppleves at eleven har tilstrekkelige språkferdigheter til å følge ordinær undervisning, da undervisningen på lave klassetrinn er mer kontekstavhengig, og mellomspråksferdighetene på de laveste nivåene krever at eleven benytter mer kontekstuelle hjelpemidler i kommunikasjonen med andre, slik at det kan være vanskeligere for lærere å oppdage at eleven har manglende vokabular- eller begrepsferdigheter på S2 (Berggreen, Sørland, & Alver, 2012). De tre skolene som rapporterte å bruke "NISK" er alle på barnetrinnet. I denne alderen kan eleven ha begrensede språkferdigheter på S2, som vil kunne føre til lavere utbytte av opplæringen (Cummins, 2006; Cummins 2017; Vygotsky, 1986).

I tillegg til at det kan få negative konsekvenser for videre skolegang å ta elever for tidlig av særskilt norskopplæring, kan det være negative konsekvenser ved å ta elever for sent av opplæringen. Både flerspråklige elever og elever som har norsk som S1, opplever en utvikling i vokabular og begreper gjennom skolealder (Cummins, 2017). Både lærebøker og undervisning vil dermed tilpasses elevenes språknivå. Om eleven har tilstrekkelige norskferdigheter til å følge ordinær undervisning, men heller følger en mindre omfattende læreplan, kan eleven miste gjennomgang og læring av sentralt lærestoff som han eller hun har forutsetning for å forstå. Resultater fra Kommunerevisjonens rapport (2015) viste at elever som tas av særskilt norskopplæring på 9. og 10. trinn, får signifikant bedre karakterer enn elever som fortsetter å ha tilbudet, som kan tyde på at elever mottar tilbudet utover reelt behov. Dermed er det ikke entydige resultater som viser at lengde på særskilt norskopplæring tilsvarer et bedre læringsutbytte for elevene.

5.2 Organisering av særskilt norskopplæring

I "Rundskriv 5/2017" fra Utdanningsetaten om særskilt norskopplæring i Osloskolen, legges det ikke føringer for hvordan særskilt norskopplæringen skal organiseres på skolene (Utdanningsetaten, 2017). Det er dermed opp til skolene selv å avgjøre hvordan undervisningen skal organiseres. Dermed er det interessant å se nærmere på om skolene benytter organiseringsformer som legger til rette for språklig utvikling hos elevene på S2.

5.2.1 Gruppestørrelse

I undersøkelsen rapporterte nesten halvparten av respondentene at de benytter gruppeundervisning som organiseringsform. På spørsmål om gruppestørrelse, svarte de aller fleste av respondentene at elevene undervises i grupper på to til fem elever. Faktorer som påvirker gruppestørrelse er både alder og nivå. Det kan være flere årsaker til at det er hensiktsmessig for elevene å motta undervisningen i en liten gruppe med andre elever. Akademiske begreper, som er sentralt for å forstå innholdet i undervisningen på høyere trinn, læres i hovedsak i undervisningssituasjon, og det kan være lettere å tilpasse undervisningen av begreper til elever i små grupper (Cummins, 2006). Det kan også være enklere for læreren å legge til rette for annen undervisning på elevens nivå i en liten gruppe (Vygotsky, 1979). Til tross for at særskilt norskopplæring kun skal gjennomføres i norskfaget, kan det være at skolen organiserer undervisningen i andre fag. Det kan også medføre at eleven får gjennomgått mindre lærestoff enn jevnaldrende elever, slik at gapet i kunnskaper i ulike fag opprettholdes og eventuelt utvides mellom disse elevgruppene.

Det benyttes i tillegg til gruppeundervisning, og flere av respondentene rapporterte om at de benytter fleksibel undervisningsordning hvor elevene kan få undervisning alene med lærer, i liten gruppe eller i full klasse. Det kan dermed være at de økonomiske midlene som skolene får av kommunen til særskilt norskopplæring, gjør det mulig for skolene å gjennomføre en fleksibel undervisningsordning.

5.2.2 Ressurser

For skolene vil det være økonomiske fordeler knyttet til å ha elever på et særskilt norskopplæringstilbud (Aasen & Mønness, 2003). Fordi skolene står fritt til å velge organisering og timetall, er det ingen offentlig registrering over dette i kommunen. Den

største andelen av skolene i utvalget oppga at de får en slik ressurs, men det var også flere skoler som oppga at de ikke kjente til denne praksisen. Jeg fikk oversendt GSI-tallene for 2016-2017 etter personlig kontakt med Olav Befring hos Utdanningsetaten i desember 2017. Av grunnskolene i Oslo, var det kun ti skoler som hadde registrert 11 eller færre elever, og dermed ikke mottok økonomiske ressurser av kommunen for å gjennomføre særskilt norskopplæring. Krav til dokumentasjon etter kartlegging av elevens ferdigheter blir ikke rapportert inn til Utdanningsetaten (personlig kommunikasjon med Olav Befring i Utdanningsetaten, desember 2017). Det kan dermed være at elever på svært ulike mellomspråksnivåer mottar særskilt norskopplæring, også elever som er på grensen til å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge ordinær undervisning. Når eleven har gode nok ferdigheter i norsk, skal tilbudet avsluttes (Utdanningsetaten, 2017). Det er et økende antall elever som mottar særskilt norskopplæring hvert år, som kan henge sammen med at antall individer med innvandrerbakgrunn øker (Rambøll, 2016). Til tross for at elevantallet i særskilt norskopplæring øker, bruker skolene færre årstimer på denne undervisningen (Rambøll, 2016). Man kan stille spørsmål ved om det er slik at elevene som mottar undervisningen organiseres i større grupper, eller får færre undervisningstimer per år enn tidligere. I min undersøkelse kom det derimot fram at gruppestørrelsen hos de fleste respondentene var liten. Jeg har imidlertid ikke spurt etter hvor ofte undervisningen gjennomføres ved skolene. Med tanke på at "NISK" er innført ved skolene fra skoleåret 2016-2017, samt at årstimetallet går ned i lys av at gruppene i mitt utvalg i hovedsak er små, kan det være interessant for videre studier å se på hvor ofte elevene får undervisning per uke i særskilt norskopplæring.

De økonomiske ressursene som skolen mottar, kan være en motivasjon for skolene å gi elever som er i grenseland til å ha et slikt behov, et videre tilbud om særskilt norskopplæring (Aasen & Mønness, 2003). Tall fra skolenes GSI-system for 2016-2017 (personlig korrespondanse: Olav Befring, desember 2017) viser at de fleste grunnskolene i Oslo har oppgitt å ha minsteantallet av elever i særskilt norskopplæring for å få utløst økonomiske ressurser fra kommunen. Min undersøkelse viste at så mange som 67 % av elevene som mottar særskilt norskopplæring, i tillegg mottar spesialundervisning. I lys av at skoler mottar midler for særskilt norskopplæring, men ikke for spesialundervisning (det gis særskilt elevpris ved tre omfattende diagnoser), kan det derfor være at skolene gir særskilt norskopplæring til elever som i stor grad vil få læremessige behov dekket gjennom spesialundervisning, for å kunne motta økonomiske ressurser fra kommunen. Samtidig kan tallene i undersøkelsen tyde på at

det er et stort antall av elevene som har behov for både spesialundervisning og særskilt norskopplæring.

5.3 Kompetanse

Rapporten fra Rambøll i 2006 viste at det var ingen kompetansekrav for å undervise og kartlegge elever som mottar særskilt norskopplæring, og i nyere rapporter kommer det fram at det fremdeles er få lærere med kompetanse i andrespråksdidaktikk som underviser særskilt norskopplæring (Lødding, 2015; Rambøll, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2017a). I undersøkelsen ønsket jeg derfor å se på hvilken kompetanse de som kartlegger elever med særskilt språkopplæring har i faget. Jeg ønsket også å se på hvordan de vurderer sin egen kompetanse i faget.

5.3.1 Kompetanse innen norsk som andrespråk

Den største andelen av utvalget (74 %), oppgir at de ikke har noen utdanning i andrespråksdidaktikk utover vanlig lærerutdanning. De som oppgir å ha utdanning, har i hovedsak 15 studiepoeng eller tilsvarende, eller 30 studiepoeng eller tilsvarende. Palm og Ryen (2014) hevder at kompetanse på andrespråksdidaktikk er sentralt for kvaliteten på undervisningen, i tillegg til hvordan elevenes ferdigheter vurderes. Likevel anser størstedelen av respondentene i min studie som mangler formell kompetanse i andrespråksdidaktikk, at de har tilstrekkelig kompetanse på å vurdere om eleven skal få særskilt norskopplæring. Det kan være at lærerne besitter en stor del erfaringsbasert kompetanse i faget, og har dermed utviklet gode vurderingsferdigheter med erfaring. En av respondentene skrev i kommentardelen: "Jeg har lite formell utdannelse i tospråklig, men jobbet med det i 30 år". Med så lang erfaring vil man kunne anta at respondenten har tilegnet seg en del erfaring både innen kartlegging og vurdering av elevers språkferdigheter. Oslo kommune har et høyere antall flerspråklige elever som mottar særskilt norskopplæring enn andre kommuner, og dermed kan lærerne ha fått tilgang til flere kurs og lignende som kan bidra til at de opplever å ha god nok kompetanse til å vurdere elevenes norsksferdigheter. Det kan også være at respondentene som benytter kartleggingsmateriellet "Språkkompetanse i grunnleggende norsk" i større grad opplever at de får tips og veiledning til hvordan de skal vurdere elevenes norsksferdigheter, slik som Palm og Ryen (2014) fant i sin undersøkelse. Likevel var det mange av respondentene som opplevde at dette kartleggingsmateriellet var vanskelig å benytte, slik at det ikke kan forklare fullt og helt

hvorfor lærere i særskilt norskopplæring opplever sin egen kompetanse som tilstrekkelig. En studie av Bele (2010) på lærere uten formell utdanning i spesialpedagogikk, viste at spesialpedagogisk praksis ikke veier opp for manglende formell utdanning, men at det er nødvendig med formell teoretisk utdanning når man har slik undervisning. Det kan være at erfaring innen særskilt norskopplæring ikke kan veie opp for manglende formell utdanning, på samme måte som Beles studie viste. Noe som kan støtte det synet, er at en stor andel av respondentene benytter kartleggingsprøver som ikke egner seg for å vurdere elevers språkferdigheter. Det kan være et tegn på at valg av kartleggingsverktøy gjøres på et svakere teoretisk grunnlag. En måte å løse dette på kan være at det innføres krav om at lærere som underviser i særskilt norskopplæring har formell kompetanse i andrespråksdidaktikk.

Et interessant funn i undersøkelsen er at respondentene som rapporterte om lavere grad av kompetanse i andrespråksdidaktikk, i stor grad anså sin egen kompetanse til å vurdere om eleven skal få særskilt norskopplæring som høy. Jo høyere formell kompetanse respondenten hadde, jo lavere vurderte respondenten sin egen kompetanse til å vurdere elevenes ferdigheter i norsk. Det kan skyldes at tilegnelse av formell kompetanse i faget kan gjøre læreren oppmerksom på utfordringer knyttet til å vurdere språkferdighetene ved elevers mellomspråk (Berggreen, Sørland, & Alver, 2012).

Når lærere har behov for å drøfte elevers lærevansker, er det gjerne skolens PP-rådgiver som blir drøftingspartner. Mine funn viser at den største andelen av respondentene i noen grad diskuterer elevene med PP-rådgiveren på sin skole, mens nær 1/3 gjør det i stor grad. Nær ¼ av utvalget diskuterer i liten grad elevene med PP-rådgiver, og en respondent svarer at det ikke skjer overhodet. Ifølge Aagaard (2010) sin doktoravhandling, er det begrenset kompetanse på andrespråksdidaktikk hos en del PP-rådgivere i Oslo. I kommentardelen på spørsmålet skrev to av respondentene at de opplever at PP-rådgiver ikke innehar mer kompetanse enn de selv har. To andre respondenter uttrykker at de får god hjelp gjennom drøfting på skolens ressursteam, og gjennom kursing av "NSL". Det kan dermed se ut til at noen av skolene får bistand av sin PP-rådgiver med å vurdere elevers norskferdigheter, mens på andre skoler er ikke denne muligheten til stede, blant annet fordi PP-rådgiveren ikke har denne kompetansen.

5.3.2 Forskjeller mellom ulike skolegrupper

Som jeg har vært inne på i kapittel 2 i oppgaven, er det forskjeller mellom skolegrupper i Oslo med tanke på elevresultater. Ut ifra GSI-tallene for skoleåret 2016-2017, var det flest elever med særskilt språkopplæring i skolegruppe D, med 3352 elever ut av totalantallet for Oslo på 13607. Da er særskilt norskopplæring i spesialskoler ikke medregnet, da jeg ikke har kjennskap til om elevene var innskrevet gjennom hele skoleåret. Skolegruppe D er i stor grad området som Øia (2007) omtaler som "Indre Øst", hvor elevene har lavest snittkarakter på eksamen på grunnskolen. I undersøkelsen har jeg ikke sett på sammenhenger mellom særskilt norskopplæring og eksamenskarakterer på grunnskolen, men resultater fra tidligere forskning viser signifikante forskjeller mellom flerspråklige elever og elever med norsk som S1 på nasjonale prøver og PISA-undersøkelser, samt på eksamensresultater (Øia, 2007). Kan det dermed være at skolegrupper med lave eksamensresultater skyldes det høye antallet flerspråklige elever, eller kan det være at elevene som har særskilt norskopplæring har fått en opplæring av lærer med lite kompetanse i andrespråksdidaktikk? Spørsmålet kan vanskelig besvares ifra studien. Mine funn viser at de fire respondentene fra skolegruppe D har ingen utdanning i andrespråksdidaktikk. Man må likevel være forsiktig med å anta at mangel på formell kompetanse er rådende i skolegruppe D da utvalget var lite, og kan være lite representativt for skolegruppen som helhet. Færrest antall elever med særskilt norskopplæring var det i skolegruppe F, med 822 elever som har særskilt norskopplæring (personlig korrespondanse med Olav Befring, desember 2017). Her har respondentene utdanning på flere nivåer. Elevene kommer også godt ut på eksamensresultater på grunnskolen (Statistisk sentralbyrå, 2018). Er det da slik at lærere med teoretisk utdanning i andrespråksdidaktikk bidrar til at elevene får bedre eksamensresultater, eller henger resultatene på eksamen sammen med andre faktorer, som at det er en stor andel av flerspråklige innvandrere i samme geografiske område? Det kan være interessant å undersøke nærmere i en senere studie.

5.4 Behov for særskilt norskopplæring eller spesialundervisning

Kompetanse innenfor spesialundervisning kan være sentralt for undervisningspersonell å ha når elevers språkutvikling ikke er som forventet (Egeberg, 2012). Flerspråklige elevers språkutvikling følger ikke et bestemt tempo, og en forsinket språkutvikling på S2 kan henge sammen med blant annet mangel på undervisning i hjemlandet, utviklingen av språkferdighetene på S1, og alder ved flytting til Norge (Egeberg, 2012). Det kan dermed være utfordrende for lærere å vurdere om avvik i mellomspråksutviklingen skyldes

årsaksforhold som lett kan forklares, eller om vanskene er knyttet opp mot andre og mer omfattende forhold. NOU (2010) fant "et betydelig behov for kompetanseheving blant lærere og skoleledere i forhold til å skille mellom spesialpedagogiske behov (...) og behov for særskilt språkopplæring (...)" (2010, s. 339). Studien min viser at halvparten av respondentene ikke har utdanning innen spesialundervisning. Det innebærer også at halvparten av utvalget har slik kompetanse. Det kan være at å inneha kompetanse innen spesialundervisning kan kompensere for manglende formell kompetanse i andrespråksdidaktikk. Spesialpedagoger besitter gjerne kompetanse på hvordan undervisningen kan tilpasses elever med lærevansker på ulike områder. Samtidig er det å ha begrensede språkferdigheter på S2 ikke ensbetydende med at eleven har en lærevanske (Egeberg, 2012). Det kan derfor være at kompetanse i spesialpedagogikk ikke er tilstrekkelig til å undervise i særskilt norskopplæring.

De fleste av elevene i min studie, over 2/3, har spesialundervisning i tillegg til særskilt norskopplæring. Det er i hovedsak PPT som har ansvaret for å gjøre denne vurderingen, som undersøkelsen min viste. Respondentene rapporterte at elevene i noen grad eller liten grad fikk spesialundervisning på et senere tidspunkt. Det kan skyldes at elevene som kan ha behov for spesialundervisning, allerede har dette tilbudet, men det kan også skyldes at elevene ikke får behov for spesialundervisning på et senere tidspunkt. Elevers behov misforstås og knyttes til manglende språkferdigheter, heller enn behov for spesialundervisning (Egeberg, 2012). Det høye antallet elever med både særskilt norskopplæring og spesialundervisning i min studie støttes av funn fra tidligere forskning, som viser at andelen flerspråklige elever som har spesialundervisning er høyere enn elever som har norsk som S1 (Aagaard, 2010). Det kan blant annet skyldes at PP-rådgiverne benytter tester til å utrede elevens vansker som ikke egner seg til formålet, og som ikke tar hensyn til kulturelle og språklige forskjeller (Pihl, 2010). Det kan også være at andre faktorer gjør at denne elevgruppen har et større behov for spesialundervisning enn elever med norsk som S1. Det kan likevel være at det er flere elever som får spesialundervisning enn som har et reelt behov for det. Samtidig kan man ikke se bort ifra at det kan finnes elever på skolene i utvalget som har behov for spesialundervisning, men ikke får det i dag. Det kan henge sammen med at skolene ikke kjenner til rettighetene elevene har krav på. En av respondentene skriver: "Vi ser at enkelte elever har behov for begge deler, men at det er vanskelig å få vedtak på både særskilt norskundervisning og spesialundervisning." Jeg kjenner ikke til hva som ligger i berepet "vanskelig å få vedtak", men det kan være at skolene eller PPT i Oslo er forsiktige med å igangsette begge tiltakene.

En annen respondent skriver: "Elever som har vedtak spesialundervisning får ikke vedtak i særskilt norsk. Det er bestemt at Utdanningsetaten, men jeg hører at ikke alle skoler følger dette!" Det kan med andre ord se ut til at Utdanningsetaten i Oslo har informert om at elever enten får tilbud om særskilt norsk eller spesialundervisning, når de kan ha behov for begge tilbudene, men at de fleste skolene i utvalget ikke følger denne anbefalingen.

5.5 Lærerautonomi

Skolene har fått ansvaret med å kartlegge og vurdere flerspråklige elevers norskferdigheter (Utdanningsetaten, 2017). I tidligere studier har lærere gitt uttrykk for at de ikke ønsker ansvaret med å vurdere elevers ferdigheter ut ifra kriteriene som er gitt, men at det bør ligge på sentrale myndigheter å utarbeide et mer konkret kartleggingsverktøy hvor det i mindre grad er overlatt til lærerne å tolke elevenes norskferdigheter (Rambøll, 2016). De ønsker derfor en sterkere ekstern styring. I tillegg til at lærere er overlatt arbeidet med å kartlegge og vurdere elevers norskferdigheter, har Oslo kommune utarbeidet en anbefaling av kartleggingsverktøy som skolene kan bruke (Utdanningssetaten, 2017). Det kan dermed være at lærere som mangler kompetanse i faget, eller er usikre på hvilke kartleggingsverktøy som kan benyttes for å vurdere elevers norskferdigheter, følger Oslo kommunes anbefalinger til tross for at flere av disse testene ikke er utformet for å kartlegge flerspråklige elevers norskferdigheter (Randen, 2013; Tonne & Pihl, 2013). I lys av mine funn om manglende formell kompetanse i faget, kan det være at det vil være mer hensiktsmessig at arbeidet med å utarbeide kriterier for hvilke elever som skal ha særskilt norskopplæring ligger på sentrale myndigheter (Mausethagen & Mølstad, 2015). Mangel på formell kompetanse i andrespråksdidaktikk kan føre til at elever vurderes på feil grunnlag, og dermed ikke får et tilbud de kan ha krav på. På en annen side er det lærerne som kartlegger og underviser eleven, som er eleven nærmest og best kjenner elevens behov. Kartlegging av elever krever ikke bare at lærer vurderer testresultater, men i tillegg legger til grunn samtaler med elever, observasjoner og dynamiske tester vil danne et helhetlig bilde av elevens ferdigheter (Egeberg, 2012). Elevens lærere kan derfor bidra til å vurdere elevens norskferdigheter med kunnskaper de har om eleven, til tross for manglende formell kompetanse.

Ved at ansvaret for å utarbeide vurderingskriteriene er overlatt lærerne, kan det føre til at de opplever en stor grad av frihet til å ta avgjørelser i faget. Samtidig stilles det krav fra sentrale myndigheter; lærere skal kartlegge elevene, og legge til rette for at lovkravene rundt særskilt

norskopplæring innfris (Mausethagen & Mølstad, 2015). Funn fra tidligere rapporter, inkludert min studie, stiller spørsmål ved om lærere har tilstrekkelig kompetanse for å vurdere elevenes norskerferdigheter (Rambøll, 2008; Rambøll, 2016). Når det ikke kommer sentrale føringer om hvilke krav og forventninger lærerne må svare for, blir det dermed opp til den enkelte lærer å stå ansvarlig for denne praksisen. Dersom lærere ønsker å beholde kontrollen over egen praksis, kan det dermed være at lærergruppen sammen bør finne løsninger for hvilke vurderingskriterier som skal legges til grunn, enn at ansvaret overtas av sentrale myndigheter (Mausethagen & Mølstad, 2015). Som er tilfelle i Oslo kommune, kan det komme anbefalinger fra sentrale myndigheter som ikke samsvarer med forskning på området, som kan få følger for læreres praksis.

5.6 Metodiske aspekter

Det er noen metodiske aspekter knyttet til min studie, og jeg skal redegjøre for hvordan de metodiske aspektene kan ha påvirket resultatene og slutningene som jeg kan dra av resultatene. Det er knyttet til lav utvalgsstørrelse, og hvilke informanter som deltok i studien.

Jeg sendte ut spørreskjemaet til alle Oslos 141 grunnskoler i flere omganger, og fikk til slutt tilbakemelding på spørreskjemaet fra 35 av 141 grunnskoler i Oslo. Det er dermed en del skoler i Oslo kommune som ikke er representert i utvalget. Årsaken til at skolene ikke ble med i undersøkelsen kan være flere. Det kan være at de ikke har mottatt undersøkelsen, eller at de ikke ønsker å besvare den (Baruch, 1999; Bryman, 2016). Da jeg nevnte undersøkelsen på samlingen med andre sosiallærere i oktober 2017, var det flere av dem som sa at de ikke hadde blitt informert om undersøkelsen. Det kan også være at skolene får så mange henvendelser om å delta i slike undersøkelser at de lar være å svare på den, som noen rektorer skrev til meg som svar på e-posten jeg sendte ut i september 2017.

Det kan være at respondentene som deltok i undersøkelsen, jobber på skoler hvor de er opptatt av særskilt norskopplæring, og at respondentene er spesielt engasjert i faget. Når temaet for masteroppgavene min har vært drøftet med lærere i særskilt norskopplæring og sosiallærere i forkant og underveis i studien, har de uttrykt at de er spesielt interessert i å få mer informasjon og kompetanse i andrespråksdidaktikk. Jeg har ved flere anledninger nevnt oppgavens tema til lærere og sosiallærere i skolegruppe F, hvor jeg selv jobbet på daværende tidspunkt. Det er også denne skolegruppen som har flest respondenter. Det kan skyldes at sosiallærerne i denne

skolegruppen fikk en personlig henvendelse som førte til at de ble informert om spørreundersøkelsen, og at de ønsket å delta fordi de kjente til meg, og er engasjert i temaet.

Det er ulike problemstillinger knyttet til validitet i studien. Først og fremst er det nødvendig å adressere utfordringene det kan være å ha et lite utvalg. Et lite utvalg gir ikke nødvendigvis et bilde av hvilke tanker og holdninger som finnes i populasjonen for øvrig (Bryman, 2016).

Funn fra små utvalg må dermed tolkes med varsomhet, og kan ikke være gjenstand for en streng generaliseringstendens (Bryman, 2016). Likevel hevder Cook, Heath, Thompson og Russel (2000) at færre enn 1 % av populasjonen kan være mer representativ enn et utvalg på 50-60 % av befolkningen. Det kan dermed være slik at utvalget man har til rådighet, kan være representativt. Min studie viser et bilde av hvordan situasjonen rundt særskilt norskopplæring er ved enkelte skoler i Oslo. Til tross for at det er et lite utvalg, stemmer flere av funnene overens med tidligere studier på området. Man må likevel være varsom med å tolke resultater med henblikk på å generalisere, men heller se på resultatene som tendenser ved de 35 skolene i utvalget.

Noen svakheter ved utformingen av spørreskjemaet bidrar til at enkelte av resultatene kan være vanskelige å tolke. I et av spørsmålene i begynnelsen av spørreundersøkelsen, skulle respondenten oppgi antall elever med særskilt norskopplæring på sin egen skole. Her viste det seg at flere ikke kjente til antallet. Jeg ser at etter dette spørsmålet gikk responsraten ned på de følgende spørsmålene. Å ikke ha mulighet til å svare på hele spørreskjemaet kan ha ført til at enkelte respondenter valgte å la være å besvare undersøkelsen på grunnlag av at de ikke kjente til det eksakte antallet, eller hvordan de skulle få tak i informasjonen om elevene, til tross for at det var en mulighet til å besvare spørsmålet med alternativet "vet ikke". Det kan også ha vært slik at respondentene ved de ulike skolene besvarte på bakgrunn av at de kartlegger eller underviser kun noen få av elevene med særskilt norskopplæring på skolene, og at de dermed ikke har informasjon om alle forholdene knyttet til undervisningen ved sin skole.

Noe som ikke ble avdekket i piloteringen, var at på et av spørsmålene om hvilke kartleggingsverktøy som benyttes når man skal gi elever tilbud om særskilt norskopplæring, hadde jeg ved en feil bare gjort det mulig å krysse av på et alternativ. Dette er en svakhet ved undersøkelsen fordi det kan være at respondentene benytter flere kartleggingsverktøy i dette arbeidet. På spørsmålet om hvilke kartleggingsverktøy skolene benytter for å ta elever av særskilt norskopplæring, var det mulig å krysse av på flere alternativer. Det er derfor vanskelig å si om tallene holder seg stabile, eller om enkelte prøver foretrekkes mer i starten

eller avslutningen av særskilt norskopplæring. Dette er en svakhet ved undersøkelsen, og resultatene må dermed tolkes med varsomhet.

Til tross for studiens lille utvalg, samsvarer flere funn fra undersøkelsen med tidligere funn.

Jeg ser dermed det som en styrke ved tolkningen av funnene i min undersøkelse som gir større muligheter for generalisering av resultatene.

6. Avsluttende kommentarer

I denne masteroppgaven har jeg satt søkelyset på hvilke vurderingskriterier grunnskolene i Oslo legger til grunn i vurderingen av hvem som skal få særskilt norskopplæring. Jeg har sett på kartleggingsverktøyene skolene benytter, og fant at de fleste av skolene i utvalget benytter et utvalg av kartleggingsverktøy både ved oppstart og avslutning på opplæringstilbudet, i tråd med anbefalinger fra NAFO og Oslo kommune. Flere av kartleggingsverktøyene skolene benytter er i mindre grad egnet til å kartlegge flerspråklige elevers norskferdigheter, blant annet fordi prøvenes formål ikke er å måle språkferdigheter. Disse prøvene er på listen over anbefalte prøver fra Oslo kommune. Særlig når elever skal tas av særskilt norskopplæring, benyttes det i hovedsak prøver som ikke egner seg til formålet. Unntaket er "NSL", som både i oppstart og avslutningen på tilbudet om særskilt norskopplæring er i bruk hos de fleste skolene i utvalget. Prøven anbefales både av NAFO og Oslo kommune. Det kommer ikke fram av undersøkelsen hvilket grunnlag Oslo kommune har for å anbefale kartleggingsprøver som ikke er hensiktsmessige i vurderingsarbeidet, men det ser ut til at skolene forholder seg nokså lojalt til anbefalingen fra kommunen. Skolene i utvalget ser ut til å gi tilbudet om særskilt norskopplæring til det anses at elevene ikke lengre har et behov. På grunn av vage vurderingskriterier og at det benyttes lite egnede kartleggingsverktøy, er det derimot usikkert om vurderingen av elevenes norskferdigheter bygger på et sikkert grunnlag.

En del av respondentene i studien mangler formell kompetanse på andrespråksdidaktikk. Til tross for lav formell kompetanse i faget, vurderer respondentene selv at de har høy kompetanse i å vurdere elevers norskferdigheter. Det kommer ikke fram av studien hvorfor de opplever sin egen kompetanse på området som høy, men det kan være interessant å gå nærmere inn på i en senere studie. Flere faktorer kan påvirke elevers senere skolerresultater, som lærerens formelle kompetanse, i tillegg til hvor eleven vokser opp. En stor andel av elever som mottar særskilt norskopplæring, vokser opp i skolegrupper hvor gjennomsnittskarakterer og resultater på eksamen er lavere enn i andre deler av kommunen. I studien fant jeg at det forekommer lave skolerresultater i skoleområder hvor respondentene har lav formell kompetanse. Jeg kan derimot ikke gjøre noen slutninger om det er en sammenheng mellom disse faktorene.

En stor andel av elever med særskilt norskopplæring mottar i tillegg spesialundervisning. Jeg har ikke undersøkt årsakene til dette i studien. Det er derfor usikkert om elever i utvalget har behov for begge tilbudene, eller om praksisen med å gi begge tilbudene til en så stor andel av de flerspråklige elevene er knyttet til andre forhold. Det kan være at lærere og PPT har

manglende kompetanse til å vurdere årsaken til elevenes vansker, eller at den økonomiske ressursen som følger med elever som mottar særskilt norskopplæring, men ikke spesialundervisning, kan påvirke at elever får begge tilbudene. Det kan derfor være aktuelt å se nærmere på praksisen med å gi begge tilbudene til flerspråklige elever i en senere studie.

Litteraturliste

- Aagaard, K. E. (2010). *Den språklige faktor: Pedagogisk-psykologisk utredning av barn med minoritetsspråklig bakgrunn*. Doktorgradsavhandling. Hentet 2 14, 2018 fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/18169/1/dravhandling-aagaard.pdf>
- Aasen, J., & Mønness, E. (2003). *Elever fra språklige minoriteter i grunn- og videregående skole – en studie av ressursituasjonen i norsk-som-andrespråkundervisningen*. Høgskolen i Hedmark. Elverum: Utdanningsdirektoratet.
- Allington, R. L. (2011). *What Really Matters for Struggling Readers. Designing Research-Based Programs* (3. utg.). London: Pearson.
- Arnesen, A., Braeken, J., Ogden, T., & Melby-Lervåg, M. (2018). Assessing Children's Social Functioning and Reading Proficiency: A Systematic Review of the Quality of Educational Assessment Instruments Used in Norwegian Elementary Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 2.
- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (3. utg.). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Bakken, A. (2003). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* Oslo: NOVA.
- Baruch, Y. (1999). Response Rate in Academic Studies — A Comparative Analysis. *Human Relations*, ss. 421-438. Hentet 4 30, 2018 fra <https://doi.org/10.1023/A:1016905407491>
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget.
- Bele, I. V. (2010). Læreres egenvurdering av spesialpedagogisk kompetanse – og viktige kilder for kompetanseutvikling. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94.
- Berggreen, H., Sørland, K., & Alver, V. R. (2012). *God nok i norsk? Språk- og skriveutvikling hos elever med norsk som andrespråk*. Oslo: Cappelen Damm.
- Bjugstad, H. K. (2016, 5 4). *Stadig flere mangler grunnskolepoeng*. Statistisk sentralbyrå. Hentet 4 18, 2018
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.

- Bøyesen, L. (2017). Kartlegging i et minoritetsspråklig perspektiv. I M. Lunde, & S. Aamot (Red.), *Inkluderende og flerspråklig opplæring* (ss. 108-129). Bergen: Fagbokforlaget.
- Cappelen Damm. (u.d.). *Norsk start*. Hentet 5 2, 2018 fra <https://norskstart.cappelendamm.no/>
- Chall, J. S. (1983). Literacy. Trends and explanations. *Educational Researcher*(9), ss. 3-8.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6. utg.). Abingdon, England: Routhledge.
- Cook, C., Heath, F., & Thompson, R. L. (2000). A meta-analysis of response rates in web- or internet-based surveys. *Educational and Psychological Measurement*, 60, ss. 821-836.
- Cribb, A., & Gewirtz, S. (2007). Unpacking Autonomy and Control in Education: some conceptual and normative groundwork for a comparative analysis. *European Educational Research Journal*, 6.
- Cummins, J. (2006). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur.
- CyberBook. (u.d.). *Kunnskap.no*. Hentet 5 2, 2018 fra <https://www.kunnskap.no/butikk/>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2017). *Hva er vi og hva gjør vi?* Hentet 12 10, 2017 fra De nasjonale forskningsetiske komiteene: <https://www.etikkom.no/hvem-er-vi-og-hva-gjor-vi/>
- de Vaus, D. (2014). *Surveys in Social Research* (6. utg.). London: Routledge.
- Deloitte. (2017). *Utvikling av ressursfordelingsmodellen for grunnskolen i Oslo*. Oslo: Utdanningsetaten. Hentet fra http://oslokf.u.no/wp-content/uploads/2017/02/Utvikling-av-ressursfordelingsmodellen_Deloitte-FINAL.pdf
- Egeberg, E. (2012). *Flere språk - flere muligheter. Flerspråkighet, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk metodikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Fagbokforlaget. (u.d.). *Kartleggeren*. Hentet 4 1, 2018 fra <https://kartleggeren.no/read/2d589072-bf96-47f6-9a25-643aa493004d>

- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer-elev-relasjonen - betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole*, 29(1). Hentet 3 15, 2018 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/larer-elev-relasjonen---betydning-for-elevenes-motivasjon-og-laring/>
- Forskningsdepartement, D. k.-o. (2003-2004). *Ot.prp. nr. 55. Om lov om endringer i opplæringslova og friskulelova*. Hentet 4 7, 2018 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/98d4edbbe3b44eb4bb57a1e9f623b356/nn-no/pdfs/otp200320040055000dddpdfs.pdf>
- Frønes, I., & Stømme, H. (2014). *Risiko og marginalisering. Norske barns levekår i kunnskapssamfunnet* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Fylkesmannen. (u.d.). *Private grunnskoler i Oslo*. Hentet 11 25, 2017 fra Grunnskoler med rett til statstilskudd: <https://www.fylkesmannen.no/Documents/Dokument%20FMOA/Barnehager%20og%20oppl%C3%A6ring/Grunnskole%20og%20videreg%C3%A5ende%20oppl%C3%A6ring/Private%20grunnskoler%20med%20rett%20til%20statstilskudd%20i%20Oslo%20og%20Akershus.pdf>
- Haraldsen, G. (1999). *Spørreskjemametodikk: etter kokebokmetoden*. Oslo: Ad Notam Gyldendal. Hentet 10 5, 2017 fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/f8f0e93dbd8bcb1eae5d79fd2c87a00e?lang=no#15>
- Hvistendahl, R. (2009). Elever fra språklige minoriteter i norsk skole. I R. Hvistendahl (Red.), *Flerspråklighet i skolen* (ss. 69-94). Oslo: Universitetsforlaget.
- KFU. (u.d.). *Skolegrupper*. Hentet 11 25, 2017 fra Kommunale foreldreutvalg: <http://oslokf.no/skolegrupper/>
- Kleven, T. A. (2011a). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven, F. Hjørdemaal, K. Tveit, & (red), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (ss. 27-48). Oslo: Unipub.
- Kleven, T. A. (2011b). Hvilke alternative forklaringer er mulige? Spørsmålet om indre validitet. I T. A. Kleven, F. Hjørdemaal, & K. Tveit, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. 2. utg. (ss. 103-121). Oslo: Unipub.

- Kleven, T. A. (2011c). Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven, F. Hjordemaal, K. Tveit, & red), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (ss. 9-26). Oslo: Unipub.
- Kleven, T. A. (2011d). Hvilken kontekst er resultatene gyldige i? Spørsmålet om ytre validitet. I T. A. Kleven, F. Hjordemaal, & K. Tveit, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. 2. utg. (ss. 123-138). Oslo: Unipub.
- Kleven, T. A. (2011e). Hvordan er begrepene operasjonalisert? Spørsmålet om begrepsvaliditet. I T. A. Kleven, F. Hjordemaal, K. Tveit, & (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. 2. utg. (ss. 85-101). Oslo: Unipub.
- Kommunerevisjonen. (2015). *Særskilt språkopplæring i grunnskolen*. Oslo: Oslo kommune.
- Kontra, M., Lewis, M. P., & Skutnabb-Kangas, T. (2016). Afterword: disendangering languages. I J. Laakso, A. Sarhimaa, S. S. Åkermark, & R. Toivane (Red.), *Multilingualism beyond rhetorics: towards openly multilingual policies and practices in Europe*. (ss. 217-233). Bristol: Multilingual Matters.
- Kulbrandstad, L. I. (2000). *Unge lesere - fire artikler*. Høgskolen i Innlandet. Hentet 4 21, 2018 fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/133976/rapp02_2000.pdf?sequence=1
- Kunnskapsdepartementet. (2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet . *LK06*. Hentet 3 24, 2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/tilpassa-opplaring-og-likeverdige-foresetnader/>
- Lervåg, A., & Aukrust, V. G. (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, ss. 612-620. Hentet 3 28, 2018 fra <https://pdfs.semanticscholar.org/1c2c/0a7eaf1156b8c259638ddf205795fe478266.pdf>
- Lervåg, A., & Melby-Lervåg, M. (2011). Hvilken betydning har morsmålsferdigheter for utviklingen av leseforståelse og dens underliggende komponenter på andrespråket? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95(5), ss. 330-343. Hentet 3 28, 2018 fra

- <https://www.uv.uio.no/isp/forskning/aktuelt/aktuelle-saker/2011/dokumenter/morsmalsferdigheter.pdf>
- Lesesenteret. (u.d.). *Tospråklig prøve norsk*. Hentet 3 2, 2018 fra Kartleggingsmateriell: <https://lesesenteret.uis.no/article.php?articleID=87149&categoryID=14021>
- Lovdata. (u.d.). *Opplæringslova*. Hentet 10 2, 2017 fra Kapittel 2: <https://lovdata.no/>
- Lunde, M. (2017). Særskilt språkopplæring i et helhetlig perspektiv. I M. Lunde, & S. Aamot (Red.), *Inkluderende og flerspråklig opplæring* (ss. 53-75). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lødding, B. (2009). *Sluttere, slitere og sertifiserte. Bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse blant minoritetsspråklige ungdommer i videregående opplæring*. Oslo: NIFU STEP. Hentet 3 17, 2018 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/279748/NIFUrapport2009-13.pdf?sequence=1>
- Lødding, B. (2015). *Mobilisering for mangfold. Kartlegging av kompetanse i barnehagesektor og grunnopplæring for barn, unge og voksne i første fase av satsingen Kompetanse for mangfold*. Hentet 3 20, 2018 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/281882/NIFUrapport2015-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mausestaden, S., & Mølsted, C. E. (2015). Shifts in curriculum control: contesting ideas of teacher autonomy. *NordSTEP*.
- Monsen, M. (2013). *Store forventninger? Læreroppfatninger om eksterne leseprøver*. Doktorgradsavhandling. Hentet 3 12, 2018 fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/41446/Monsen.avh.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- NAFO. (u.d.). *Oversikt over kartleggingsmateriell*. Hentet 12 18, 2017 fra NAFO: <http://nafo.hioa.no/wp-content/uploads/2014/04/Oversikt-over-kartleggingsmateriell-NAFO.pdf>
- NOU. (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Kunnskapsdepartementet. Hentet 3 18 2018 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/no/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>

- Oslo kommune. (2015). *Særskilt språkopplæring i grunnskolen*. Oslo.
- Oslo kommune. (2017). *Prøver og kartlegginger i Osloskolen 2017-2018*. Hentet 22. 2, 2018 fra <https://www.oslo.kommune.no/skole-og-utdanning/eksamen-og-elevvurdering/prover-og-kartlegginger/#gref>
- Oslo kommune. (u.d. (a)). *Statistikkbanken*. Hentet 23. 4, 2018 fra http://statistikkbanken.oslo.kommune.no/webview/index.jsp?Geografisubset=301%2C30101+-+30118&headers=r&virtualsubset=AndeletterOECDskala_value&stubs=Geografi&measure=common&Husholdningstypesubset=1&virtuallslice=AndeletterOECDskala_value&subset=2008+-+201
- Oslo kommune. (u.d.(b)). *Lese-, skrive og språkopplæring*. Hentet 1. 4, 2018 fra Skole og utdanning: <https://www.oslo.kommune.no/skole-og-utdanning/kvalitet-i-osloskolen/kvalitetsutvikling-og-innsatsomrader/lese-skrive-og-sprakopplaring/nisk/#gref>
- Ozga, J. (2013). Accountability as a policy technology: accounting for education performance in Europe. *International Review of Administrative Sciences*, ss. 292-309. Hentet 18. 10, 2017 fra <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0020852313477763?journalCode=rasb>
- Palm, K., & Ryen, E. (2014). Vurdering av andrespråksinnlærere - en utfordring i skolen. *Acta Didactica Norge*, 1-17.
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rambøll Management. (2006). *Evalueringspraksis av norsk som andrespråk for språklige minoriteter i grunnskolen*. Hentet 12. 11, 2017 fra https://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/Evalueringspraksis_av_Norsk_som_2_sprak.pdf
- Rambøll Management. (2008). *Kompetansekartlegging - lærere i grunnleggende norsk, morsmål og tospråklig fagopplæring*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 26. 3, 2018 fra <https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2008/5/kompetansekartlegging.pdf?epslanguaage=no>

- Rambøll Management. (2009). *Evaluering av implementering av læreplaner i grunnleggende norsk og morsmål for språklige minoriteter. Delrapport 1*. Rambøll Management. Hentet 12 2, 2017 fra https://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/Delrapport1_lareplaner_spraklige_minoriteter.pdf?epslanguage=no
- Rambøll Management. (2011). *Evaluering av implementering av nye læreplaner for språklige minoriteter. Delrapport 2*. Hentet 2 20, 2018 fra https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/4/lareplaner_minoritetspraklige.pdf?epslanguage=no
- Rambøll Management. (2016). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud*. Hentet 2 15, 2018 fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>
- Rambøll Management. (u.d.). *SurveyXact.no*. Hentet 12 16, 2017 fra <https://www.surveyxact.no/>
- Randen, G. T. (2013). *Tilstrekkelige ferdigheter i norsk? Kartlegging av minoritetsspråklige skolebegynneres språkferdigheter*. Doktorgradsavhandling. Hentet 4 6, 2018 fra <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/7759/dr-thesis-2014-Randen.pdf?sequence=1>
- Randen, G. T. (2015). Vurdering av minoritetselevens språkferdigheter i grunnskolen. *NOA norsk som andrespråk*, 30.
- Rothstein, R. (2004). The Achievement Gap: A broader picture. *Educational Leadership*(42), ss. 40-43.
- Rydland, V. (2007). Minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner: Hva sier empirisk forskning? Hentet 3 15, 2018 fra <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1016>
- Sjøberg, S. (2014). PISA-syndromet. Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD. *Nytt norsk tidsskrift*, 31(1), ss. 30-43. Hentet 3 22, 2018 fra http://www.uis.no/getfile.php/13217918/HF/PISA-Syndromet_Sj%C3%B8berg_Nytt_Norsk_Tidsskrift_1-2014.pdf
- Skaalvik, S., & Skaalvik, E. M. (2012). *Skolen som arbeidsplass. Trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Statistisk sentralbyrå. (2010). Barn og unge med innvandrereforeldre - demografi, utdanning, inntekt og arbeidsmarked. (M. T. Dzamarija, Red.) Oslo-Kongsvinger. Hentet 4 2018, 22 fra https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp_201012/rapp_201012.pdf
- Statistisk sentralbyrå. (2017). Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen? Hentet 3 25, 2018 fra Statistisk sentralbyrå: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>
- Thorshaug, K., & Svendsen, S. (2014). *Helhetlig oppfølging. Nyankomne elever med lite skolebakgrunn fra opprinnelseslandet og deres skolebakgrunn*. NTNU, Samfunnsforskning AS. Hentet fra <https://samforsk.no/Publikasjoner/Helhetlig%20oppf%C3%B8lging%20WEB.pdf>
- Tonne, I., & Pihl, J. (2013). Andrespråkseleven, leseprøver og litteraturbasert leseopplæring. *Nordand – Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 8, ss. 91-114. Hentet 3 4, 2018 fra <https://oda.hioa.no/en/andresprakseleven-leseprover-og-litteraturbasert-leseopplaering/asset/dspace:5685/1036600.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2007a, 08 01). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*. Hentet 11 22, 2017 fra Utdanningsdirektoratet: <http://data.udir.no/kl06/NOR7-01.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2007b). *Kartleggingsmateriell*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: https://www.udir.no/upload/Kartleggingsprover/UDIR_Kartleggingsmateriell_bm_301007.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Statistikk over innvandrere i grunnsopplæringen 2014*. Hentet 4 12, 2018 fra <https://www.udir.no/globalassets/upload/.../innvandrere-i-grunnsopplaringen-2014.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Veileder. Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever*. Hentet 4 1, 2018 fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/regelverk/minoritetsspraklige/veileder-innforingstilbud-nyankomne-minoritetsspralige-2016.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b, 05 25). *Begrepsdefinisjoner - minoritetsspråklige*. Hentet 10 11, 2017 fra Læring og trivsel: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/>

- Utdanningsdirektoratet. (2017a, 6 29). *Regelverk og tilsyn*. Hentet 3 25, 2018 fra Krav om relevant kompetanse for å undervise i fag Udir-3-2015: <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Ovrige-tema/krav-om-relevant-kompetanse-for-a-undervise-i-fag-udir-3-2015/?depth=0&print=1>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Skoleporten*. Hentet fra Grunnskole oversikt: <https://skoleporten.udir.no/oversikt/oversikt/grunnskole/oslo-kommune?enhetsid=0301&skoletypemenuid=0>
- Utdanningsetaten. (2013, 11 1). *Språkløftet. Sluttrapport fra Utdanningsetaten i Oslo kommune*. Hentet 2 3, 2018 fra Utdanningsetaten Oslo kommune: <http://nafo.hioa.no/wp-content/uploads/2013/11/Oslo-Utdanningsetaten.pdf>
- Utdanningsetaten. (2017). Rundskriv 5/2017 Særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter. Hentet 2 1, 2018 fra <https://utdanningsetaten.intranett.oslo.kommune.no/getfile.php/132216675/utdannings-etaten%20%28UDE%29/Intranett%20%28UDE%29/Dokumenter/Rundskriv%205-2017%20S%C3%A6rskilt%20spr%C3%A5koppl%C3%A6ring%20for%20elever%20fra%20spr%C3%A5klige%20minoriteter.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 08 27). *Oversikt Oslo kommune*. Hentet fra Skoleporten: <https://skoleporten.udir.no/oversikt/oversikt/grunnskole/oslo-kommune?enhetsid=0301&skoletypemenuid=0>
- Vinnerljung, B., Berlin, M., & Hjern, A. (2010). Skolbetyg, utbildning och risker för ogynnsam utveckling hos barn. *Social rapport 2010*. Västerås: Socialstyrelsen. Hentet 4 22, 2018 fra <https://www.socialstyrelsen.se/Lists/Artikelkatalog/Attachments/17957/2010-3-11.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Baskerville: Achorn Graphic Services.
- Øia, T. (2007). *Ung i Oslo. Levekår og sosiale forskjeller*. Oslo: NOVA.
- Øia, T., Grødem, A. S., & Krange, O. (2006). *Fattige innvandrerbarn*. Oslo: NOVA. Hentet 4 22, 2018 fra

https://www.researchgate.net/profile/Olve_Krange/publication/242388391_Fattige_innvandrerbarn/links/00b7d52c51636a9563000000/Fattige-innvandrerbarn.pdf

Øzerk, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Vedlegg

Vedlegg 1

INNDELING AV BYGRUPPER (ØIA, 2007) OG SKOLEGRUPPER I OSLO (KFU, 2017)

Bygrupper		Skolegrupper	
Vestkant	St.Hanshaugen	A	Nordstrand
	Ullern		Søndre Nordstrand
	Frogner	B	Gamle Oslo
	Vestre Aker		Østensjø
	Nordre Aker	C	Alna
Indre Øst	Sagene		Stovner
	Grünerløkka	D	Grünerløkka
	Gamle Oslo		Bjerke
	Sentrum		Grorud
	Helsfyr-Sinsen	E	Nordre Aker
Etablert Østkant	Nordstrand		Sagene
	Østensjø		St.Hanshaugen (inkludert Sentrum)
Ytre Øst	Bjerke	F	Vestre Aker
	Alna		Ullern
	Grorud		Frogner
	Stovner		
	Søndre Nordstrand		

MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.6) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

1. Intro		
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	En person vil være direkte identifiserbar via navn, personnummer, eller andre personentydige kjennetegn.
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Navn <input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer <input type="checkbox"/> Adresse <input type="checkbox"/> E-post <input type="checkbox"/> Telefonnummer <input type="checkbox"/> Annet	Les mer om hva personopplysninger er. NB! Selv om opplysningene skal anonymiseres i oppgave/rapport, må det krysses av dersom det skal innhentes/registreres personidentifiserende opplysninger i forbindelse med prosjektet.
Annet, spesifiser hvilke		Les mer om hva behandling av personopplysninger innebærer.
Samles det inn bakgrunnsopplysninger som kan identifisere enkeltpersoner (indirekte personidentifiserende opplysninger)?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc.
Hvis ja, hvilke	Navn på skole	NB! For at stemme skal regnes som personidentifiserende, må denne bli registrert i kombinasjon med andre opplysninger, slik at personer kan gjenkjennes.

Skal det registreres personopplysninger (direkte/indirekte/via IP-/epost adresse, etc) ved hjelp av nettbaserte spørreskjema?	Ja • Nei ○	Les mer om nettbaserte spørreskjema .
Blir det registrert personopplysninger på digitale bilde- eller videoopptak?	Ja ○ Nei •	Bilde/videoopptak av ansikter vil regnes som personidentifiserende.
Søkes det vurdering fra REK om hvorvidt prosjektet er omfattet av helseforskningsloven?	Ja ○ Nei •	<p>NB! Dersom REK (Regional Komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk) har vurdert prosjektet som helseforskning, er det ikke nødvendig å sende inn meldeskjema til personvernombudet (NB! Gjelder ikke prosjekter som skal benytte data fra pseudonyme helseregistre).</p> <p>Les mer.</p> <p>Dersom tilbakemelding fra REK ikke foreligger, anbefaler vi at du avventer videre utfylling til svar fra REK foreligger.</p>
2. Prosjektittel		
Prosjektittel	Kriterier for særskilt norskundervisning ved barne- og ungdomsskoler i Oslo	Oppgi prosjektets tittel. NB! Dette kan ikke være «Masteroppgave» eller liknende, navnet må beskrive prosjektets innhold.
3. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon	Høgskolen i Østfold	<p>Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, har den ikke avtale med NSD som personvernombud. Vennligst ta kontakt med institusjonen.</p> <p>Les mer om behandlingsansvarlig institusjon.</p>
Avdeling/Fakultet	Avdeling for lærerutdanning	
Institutt	Spesialpedagogikk	

4. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)		
Fornavn	Jannicke	<p>Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt. Les mer om daglig ansvarlig.</p> <p>Daglig ansvarlig og student må i utgangspunktet være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern veileder, kan biveileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig.</p> <p>Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc.</p> <p>NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.</p>
Etternavn	Karlsen	
Stilling	Veileder	
Telefon	94437191	
Mobil		
E-post	jannike.karlsen@hiof.no	
Alternativ e-post	jannicke.karlsen@isp.uio.no	

Arbeidssted	Høgskolen i Østfold	
Adresse (arb.)	Remmen	
Postnr./sted (arb.sted)	1757 HALDEN	
5. Student (master, bachelor)		
Studentprosjekt	Ja ● Nei ○	<p>Dersom det er flere studenter som samarbeider om et prosjekt, skal det velges en kontaktperson som føres opp her. Øvrige studenter kan føres opp under pkt 10.</p>
Fornavn	Hege	
Etternavn	Opheim	
Telefon	46542673	
Mobil		
E-post	laererhege@gmail.com	
Alternativ e-post	hege.opheim@ude.oslo.kommune.no	

Privatadresse	Etterstadsletta 100	
Postnr./sted (privatadr.)	0659 OSLO	
Type oppgave	<ul style="list-style-type: none"> ● Masteroppgave ○ Bacheloroppgave ○ Semesteroppgave ○ Annet 	
6. Formålet med prosjektet		
Formål	Innsamle opplysninger om hvilke kriterier ulike barne- og ungdomsskoler i Oslo legger til grunn for å gi elever undervisning i særskilt norsk-opplæring.	Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l.
7. Hvilke personer skal det innhentes personopplysninger om (utvalg)?		
Kryss av for utvalg	<input type="checkbox"/> Barnehagebarn <input type="checkbox"/> Skoleelever <input type="checkbox"/> Pasienter <input type="checkbox"/> Brukere/klienter/kunder <input checked="" type="checkbox"/> Ansatte <input type="checkbox"/> Barnevernsbarn <input checked="" type="checkbox"/> Lærere <input type="checkbox"/> Helsepersonell <input type="checkbox"/> Asylsøkere <input type="checkbox"/> Andre	Les mer om forskjellige forskningstematikker og utvalg .
Beskriv utvalg/deltakere	Lærere til elever som har særskilt norsk-undervisning	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om.
Rekruttering/trekking	Utvalget er alle grunnskolene i Oslo, velges fra oversikten på Tavla	Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø eller eget nettverk, eller trekkes fra registre som f.eks. Folkeregisteret, SSB-registre, pasientregistre.
Førstegangskontakt	E-post til rektorene ved skolene sendes av meg	Beskriv hvordan førstegangskontakten opprettes og oppgi hvem som foretar den. Les mer om førstegagskontakt og forskjellige utvalg på våre temasider .
Alder på utvalget	<input checked="" type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input checked="" type="checkbox"/> Ungdom (16-17 år) <input type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)	Les om forskning som involverer barn på våre nettsider.
Omtrentlig antall personer som inngår i utvalget	200	

Samles det inn sensitive personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om sensitive opplysninger .
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling <input type="checkbox"/> Helseforhold <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger	

Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om pasienter, brukere og personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse .
Samles det inn personopplysninger om personer som selv ikke deltar (tredjepersoner)?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan identifisere personer (direkte eller indirekte) som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem, som identifiseres i datamaterialet. Les mer .

8. Metode for innsamling av personopplysninger

Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som vil benyttes	<input type="checkbox"/> Papirbasert spørreskjema <input checked="" type="checkbox"/> Elektronisk spørreskjema <input type="checkbox"/> Personlig intervju <input type="checkbox"/> Gruppeintervju <input type="checkbox"/> Observasjon <input type="checkbox"/> Deltakende observasjon <input type="checkbox"/> Blogg/sosiale medier/internett <input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester <input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester <input type="checkbox"/> Journaldata (medisinske journaler)	<p>Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte f.eks. gjennom spørreskjema, intervju, tester, og/eller ulike journaler (f.eks. elevmapper, NAV, PPT, sykehus) og/eller registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre).</p> <p>NB! Dersom personopplysninger innhentes fra forskjellige personer (utvalg) og med forskjellige metoder, må dette spesifiseres i kommentar-boksen. Husk også å legge ved relevante vedlegg til alle utvalgs-gruppene og metodene som skal benyttes.</p> <p>Les mer om registerstudier. Dersom du skal anvende registerdata, må variabelliste lastes opp under pkt. 15 Les mer om forskningsmetoder.</p>
---	--	---

	<input type="checkbox"/> Registerdata	
	<input type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode	
Tilleggsopplysninger		
9. Informasjon og samtykke		
Oppgi hvordan utvalget/deltakerne informeres	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	<p>Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes.</p> <p>Les mer. Vennligst send inn mal for skriftlig eller muntlig informasjon til deltakerne sammen med meldeskjema.</p> <p>Last ned en veiledende mal her.</p> <p>Les om krav til informasjon og samtykke.</p> <p>NB! Vedlegg lastes opp til sist i meldeskjemaet, se punkt 15 Vedlegg.</p>
Samtykker utvalget til deltakelse?	<input checked="" type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nei <input type="radio"/> Flere utvalg, ikke samtykke fra alle	<p>For at et samtykke til deltakelse i forskning skal være gyldig, må det være frivillig, uttrykkelig og informert.</p> <p>Samtykke kan gis skriftlig, muntlig eller gjennom en aktiv handling. For eksempel vil et besvart spørreskjema være å regne som et aktivt samtykke.</p> <p>Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må det begrunnes. Les mer.</p>
Innhentes det samtykke fra foreldre for barn under 15 år?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	<p>Les mer om forskning som involverer barn og samtykke fra unge.</p>
Hvis nei, begrunn	Informasjonen hentes inn av lærere om undervisning som inngår barn under 15 år.	
Innhentes det samtykke fra foreldre for ungdom mellom 16 og 17 år?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	<p>Les mer om forskning som involverer barn og samtykke fra unge.</p>
Hvis nei, begrunn	Informasjonen hentes inn av lærere om undervisning som inngår ungdom 16 år.	

Hvordan registreres og oppbevares personopplysningene?	<ul style="list-style-type: none"> ■ På server i virksomhetens nettverk □ Fysisk isolert PC tilhørende virksomheten (dvs. ingen tilknytning til andre datamaskiner eller nettverk, interne eller eksterne) ■ Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten ■ Privat datamaskin □ Videoopptak/fotografi □ Lydopptak □ Notater/papir □ Mobile lagringsenheter (bærbar datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, ekstern harddisk, mobiltelefon) □ Annen registreringsmetode 	<p>Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger.</p> <p>Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter.</p> <p>Med «virksomhet» menes her behandlingsansvarlig institusjon.</p>
Annen registreringsmetode beskriv		<p>NB! Som hovedregel bør data som inneholder personopplysninger lagres på behandlingsansvarlig sin forskningsserver.</p> <p>Lagring på andre medier - som privat pc, mobiltelefon, minnepinne, server på annet arbeidssted - er mindre sikkert, og må derfor begrunnes. Slik lagring må avklares med behandlingsansvarlig institusjon, og personopplysningene bør krypteres.</p>
Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn?	Datamaskintilgangen er beskyttet med brukernavn og passord	Er f.eks. datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låsbart rom, og hvordan sikres bærbar enheter, utskrifter og opptak?
Samles opplysningene inn/behandles av en databehandler (ekstern aktør)?	Ja ● Nei ○	Dersom det benyttes eksterne til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Questback, transkriberingsassistent eller tolk, er dette å betrakte som en databehandler . Slike oppdrag må kontraktsreguleres.
Hvis ja, hvilken	SurveyXact	
Overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?	Ja ○ Nei ●	F.eks. ved overføring av data til samarbeidspartner, databehandler mm.

Hvis ja, beskriv?		<p>Dersom personopplysninger skal sendes via internett, bør de krypteres tilstrekkelig.</p> <p>Vi anbefaler ikke lagring av personopplysninger på nettskytjenester. Bruk av nettskytjenester må avklares med behandlingsansvarlig institusjon.</p> <p>Dersom nettskytjeneste benyttes, skal det inngås skriftlig databehandleravtale med leverandøren av tjenesten. Les mer.</p>
Skal andre personer enn daglig ansvarlig/student ha tilgang til datamaterialet med personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, hvem (oppgi navn og arbeidssted)?		
Utleveres/deles personopplysninger med andre institusjoner eller land?	<input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/> Andre institusjoner <input type="radio"/> Institusjoner i andre land	F.eks. ved nasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles eller ved internasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles.
11. Vurdering/godkjenning fra andre instanser		
Søkes det om dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om dispensasjon fra taushetsplikten .
Hvis ja, hvilke		Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement.
Søkes det godkjenning fra andre instanser?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	I noen forskningsprosjekter kan det være nødvendig å søke flere tillatelser. Søkes det f.eks. om tilgang til data fra en registereier?
Hvis ja, hvilken		Søkes det om tillatelse til forskning i en virksomhet eller en skole? Les mer om andre godkjenninger .
12. Periode for behandling av personopplysninger		

Prosjektstart Planlagt dato for prosjektslutt	01.08.2017 01.05.2018	Prosjektstart Vennligst oppgi tidspunktet for når kontakt med utvalget skal gjøres/datainnsamlingen starter. Prosjektslutt: Vennligst oppgi tidspunktet for når datamaterialet enten skal anonymiseres/slettes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingsstudier eller annet.
Skal personopplysninger publiseres (direkte eller indirekte)?	<input type="checkbox"/> Ja, direkte (navn e.l.) <input type="checkbox"/> Ja, indirekte (identifiserende bakgrunnsopplysninger) ■ Nei, publiseres anonymt	Les mer om direkte og indirekte personidentifiserende opplysninger. NB! Dersom personopplysninger skal publiseres, må det vanligvis innhentes eksplisitt samtykke til dette fra den enkelte, og deltakere bør gis anledning til å lese gjennom og godkjenne sitater.

Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt?	<input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet anonymiseres <input type="checkbox"/> Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon	NB! Her menes datamaterialet, ikke publikasjon. Selv om data publiseres med personidentifikasjon skal som regel øvrig data anonymiseres. Med anonymisering menes at datamaterialet bearbeides slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner. Les mer om anonymisering av data .
13. Finansiering		
Hvordan finansieres prosjektet?		Fylles ut ved eventuell ekstern finansiering (oppdragsforskning, annet).
14. Tilleggsopplysninger		
Tilleggsopplysninger		Dersom prosjektet er del av et prosjekt (eller skal ha data fra et prosjekt) som allerede har tilrådning fra personvernombudet og/eller konsesjon fra Datatilsynet, beskriv dette her og oppgi navn på prosjektleder,

		prosjekttittel og/eller prosjektnummer.
15. Vedlegg		
Vedlegg	Antall vedlegg: 2. <ul style="list-style-type: none"> • informasjonsskriv_om_forskningsprosjektet.docx • spoerreskjema_2.docx 	

Vedlegg 3

Jannicke Karlsen
Remmen
1757 HALDEN



Vår dato: 05.09.2017

Vår ref: 55246 / 3 / L H

Deres dato:

Deres ref:

Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.08.2017.

Meldingen gjelder prosjektet:

55246	Kriterier for særskilt norskundervisning ved barne- og ungdomsskoler i Oslo
Behandlingsansvarlig	Høgskolen i Østfold, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig Student	Jannicke Karlsen
	Hege Opheim

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget [skjema](#). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en [offentlig database](#).

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.05.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Dersom noe er uklart ta gjerne kontakt over telefon.

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Lise Aasen Haveraaen

Kontaktperson: Lise Aasen Haveraaen tlf: 55 58 21 19 / Lise.Haveraaen@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Hege Opheim, laererhege@gmail.com

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 55246

FORMÅL

Innsamle opplysninger om hvilke kriterier ulike barne- og ungdomsskoler i Oslo legger til grunn for å gi elever undervisning i særskilt norsk-opplæring.

UTVALG

I meldeskjema er det krysset av for at utvalget består av barn (0-15 år) og ungdom (16-17 år). Basert på den videre informasjonen som fremkommer i meldeskjema og øvrig vedlagt informasjon tar vi høyde for at utvalget består av lærere som skal svare på et elektronisk spørreskjema som omhandler undervisning av barn og ungdom, og at barn/ungdom ikke selv er deltakere i studien. Vi legger dermed til grunn at utvalget er voksne (over 18 år) med samtykkekompetanse.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet vi har mottatt fremstår som uferdig, med en rekke kommentarer og endringsforslag. Vår vurdering er gjort på basis av de markerte endringene i dokumentet, og tar høyde for at det er dette utvalget blir informert om.

Informasjonsskrivet inneholder punktene man må informere om, men vi ber om at alle markeringer og kommentarer tas bort før utvalget kontaktes.

Hvis informasjonsskrivet ikke er ferdigstilt, ber vi om at revidert informasjonsskriv sendes til personvernombudet@nsd.no før utvalget kontaktes.

TAUSHETSPLIKT

Lærere har taushetsplikt. Vi anbefaler derfor at dere minner om taushetsplikten i informasjonsskrivet. Vær spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men at også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, tid, diagnose og eventuelle spesielle hendelser. Personvernombudet forutsetter at det ikke innhentes opplysninger som kan identifisere enkeltelever.

SPØRRESKJEMA

Vi har mottatt et spørreskjema som inneholder kommentarer og endringsforslag, og legger til grunn at spørreskjema blir brukt iht til de endringene som fremkommer i dokumentet.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Østfold sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

EKSTERN DATABASEHANDLER

SurveyXact er databehandler for prosjektet. Høgskolen i Østfold skal inngå skriftlig avtale med SurveyXact om hvordan personopplysninger skal behandles, jf. personopplysningsloven § 15. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se Datatilsynets veileder: <http://www.datatilsynet.no/Sikkerhetinternkontroll/Databehandleravtale/>.

PROSJEKTLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektlutt er 01.05.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)

Vi gjør oppmerksom på at også databehandler (SurveyXact) må slette personopplysninger tilknyttet prosjektet i sine systemer. Dette inkluderer eventuelle logger og koblinger mellom IP-/epostadresser og besvarelser.

Vedlegg 4

Spørreskjema om særskilt norskopplæring ved grunnskoler i Oslo

Velkommen til spørreundersøkelsen!

Følgende spørsmål handler om bakgrunnen til den som fyller ut skjemaet:

1. Stilling:

- (1) ☐ Lærer
- (2) ☐ Ledelse
- (3) ☐ Sosiallærer

2. Utdanning innenfor norsk som andrespråk:

- (1) ☐ Ingen utover vanlig lærerutdanning
- (2) ☐ 1-årig tilleggsutdanning
- (6) ☐ 15 studiepoeng eller tilsvarende i norsk som andrespråk
- (7) ☐ 30 studiepoeng eller tilsvarende i norsk som andrespråk
- (8) ☐ Bachelornivå
- (9) ☐ Masternivå

3. Hva slags utdanning har du fullført innen spesialpedagogikk?

- (1) ☐ Ingen
- (6) ☐ 15 studiepoeng
- (7) ☐ 30 studiepoeng
- (8) ☐ Bachelorgrad
- (9) ☐ Cand. mag.-grad
- (10) ☐ Mastergrad
- (11) ☐ Hovedfag

Følgende spørsmål handler om skolen du jobber på:

4. Hva slags type skole jobber du på?

- (1) ☐ Privatskole
- (2) ☐ Offentlig skole

5. Hvilken skolegruppe i Oslo tilhører skolen? (A-F)

6. Hvilket nivå underviser du på?

- (1) ☐ Barneskole
- (2) ☐ Ungdomsskole
- (3) ☐ Underviser ikke, men kartlegger elevene som mottar særskilt norsk-opplæring

7. Mottar skolen øremerkede ressurser tilknyttet særskilt norsk-opplæring for elever som har norsk som andrespråk?

- (1) ☐ Ja, eventuelt for hvor mange: _____
- (2) ☐ Nei
- (3) ☐ Vet ikke

Særskilt norskopplæring:

Følgende spørsmål handler om hvilke elever som mottar særskilt norsk-opplæring på deres skole. (Med flerspråklige elever menes elever som har et annet morsmål enn norsk, eller som kommer fra et hjem hvor det snakkes flere språk i hjemmet).

8. Hvor mange elever med flerspråklig bakgrunn er det på deres skole? Fyll inn så eksakt antall som mulig:

9. Hvor mange elever mottar undervisning i særskilt norsk på deres skole? Fyll inn så eksakt antall som mulig:

Følgende spørsmål handler om læreverk og kartleggingsverktøy som dere benytter på deres skole:

10. I hvilken grad benytter dere et bestemt læreverk i særskilt norskundervisningen?

- (1) ☐ Ikke i det hele tatt
- (2) ☐ I liten grad
- (3) ☐ I noen grad
- (4) ☐ I stor grad
- (5) ☐ Vet ikke

11. Hvis bestemte læreverk benyttes, hvilket eller hvilke?

12. Hvilke kartleggingsprøver benyttes til å vurdere elevenes norskferdigheter ved oppstart av særskilt norsk-opplæring?

- (1) ☐ NSL
- (2) ☐ TOSP
- (3) ☐ Kapittelprøver fra «Norsk Pluss» (Cyberbook forlag)
- (4) ☐ STAS
- (5) ☐ Arbeidsprøven
- (6) ☐ Kartleggingsskjema fra Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet/Udir)
- (7) ☐ Andre kartleggingsprøver (skriv hvilke(-n): _____)

13. Eventuelle kommentarer til spørsmål 12:

14. I hvilken grad legger skolen til grunn dynamisk kartlegging av elevene, hvor dere kartlegger hva eleven får til med litt hjelp?

- (1) ☐ Ikke i det hele tatt
- (2) ☐ I liten grad
- (3) ☐ I noen grad
- (4) ☐ I stor grad
- (5) ☐ Vet ikke

15. Eventuelle kommentarer til spørsmål 14:

16. I hvilken grad vektlegges resultatene fra kartleggingene i vurderingen av om elevene får særskilt norskopplæring?

- (1) ☐ Ikke i det hele tatt
- (2) ☐ I liten grad
- (3) ☐ I noen grad
- (4) ☐ I stor grad
- (5) ☐ Vet ikke

17. Eventuelle kommentarer til spørsmål 16:

18. I hvilken grad brukes usystematiske vurderinger i kartleggingen av elevens muntlige språkferdigheter, for eksempel muntlige samtaler med lærer eller i gruppe?

- (1) ☐ Ikke i det hele tatt
- (2) ☐ I liten grad
- (3) ☐ I noen grad
- (4) ☐ I stor grad
- (5) ☐ Vet ikke

19. Eventuelle kommentarer til spørsmål 18:

20. I hvilken grad vektlegges elevens bakgrunn i vurderingen av om eleven får særskilt norskopplæring (for eksempel skolebakgrunn fra hjemlandet, foreldrenes nasjonalitet og andre forhold knyttet til barnets bakgrunn)?

- (1) ☐ Ikke i det hele tatt
- (2) ☐ I liten grad
- (3) ☐ I noen grad
- (4) ☐ I stor grad
- (5) ☐ Vet ikke

21. Eventuelle kommentarer til spørsmål 20:

22. Hvilke kriterier legges til grunn for å ta elever av særskilt norsk-opplæring? Flere alternativer kan krysses av.

- (1) ☐ Tidsintervall – elevene får opplæringen over en viss tidsperiode, fyll inn omtrentlig tidsintervall: _____
- (3) ☐ Dynamisk kartlegging
- (2) ☐ Individuelle vurderinger - kartleggingsprøver

23. Hvis du svarte alternativ "Individuelle vurderinger - kartleggingsprøver" på spørsmål 22: Hvilke kartleggingsprøver benyttes til å vurdere elevenes norskerferdigheter ved avslutning av særskilt norskopplæring? Flere alternativer kan krysses av.

- (1) ☐ NSL
- (2) ☐ TOSP
- (3) ☐ Kapittelprøver fra «Norsk Pluss» (Cyberbook forlag)
- (4) ☐ STAS
- (5) ☐ Arbeidsprøven
- (6) ☐ Kartleggingsskjema fra Utdanningsdirektoratet – "Språkkompetanse i grunnleggende norsk"
- (7) ☐ Nasjonale eller kommunale kartleggingsprøver, for eksempel Osloprøven
- (8) ☐ Andre kartleggingsprøver

24. Hvis du krysset av på "andre kartleggingsprøver på spørsmål 23, hvilke kartleggingsprøver benyttes?

25. Hvordan organiseres eventuelt særskilt norskopplæringen på deres skole?

- (1) ☐ I gruppe
- (2) ☐ I klassen
- (3) ☐ 1:1
- (4) ☐ Annen organisering: _____

26. Eventuelle kommentarer til spørsmål 25:

27. Hvilken gruppestørrelse benyttes i særskilt norsk-undervisningen?

- (1) ☐ 1
- (2) ☐ 2-5
- (3) ☐ 6-10
- (4) ☐ 11-15
- (5) ☐ 16-20
- (6) ☐ 21-25
- (7) ☐ Eleven får undervisningen i full klasse

28. Om opplæringen organiseres i grupper, hvilke faktorer spiller inn på inndelingen?

- (1) ☐ Alder
- (2) ☐ Nivå
- (3) ☐ Annet: _____

29. I hvilken grad opplever du at kriteriene som Utdanningdirektoratet (Udir) har utarbeidet for særskilt norskopplæring er klare og forståelige?

- (1) ☐ Ikke i det hele tatt
- (2) ☐ I liten grad
- (3) ☐ I noen grad
- (4) ☐ I stor grad
- (5) ☐ Vet ikke

30. Eventuelle kommentarer til spørsmål 29:

Følgende spørsmål handler om sammenhengen mellom §2-8 (vedtak om særskilt norskopplæring) og §5-1 (vedtak om spesialundervisning):

31. Er det elever som mottar særskilt norskopplæring på deres skole, som også har vedtak om spesialundervisning (§ 5-1)?

- (1) ☐ Ja, eventuelt hvor mange: _____
- (2) ☐ Nei
- (3) ☐ Vet ikke

32. Eventuelle kommentarer til spørsmål 31:

33. I hvilken grad opplever du at det er vanskelig å skille mellom elever som har behov for særskilt norskopplæring eller spesialundervisning?

- (1) ☐ Ikke i det hele tatt
- (2) ☐ I liten grad
- (3) ☐ I noen grad
- (4) ☐ I stor grad
- (5) ☐ Vet ikke

34. Eventuelle kommentarer til spørsmål 33:

35. I hvilken grad opplever elever som får særskilt norskopplæring i stedet burde hatt vedtak om spesialundervisning?

- (1) ☐ Ikke i det hele tatt
- (2) ☐ I liten grad
- (3) ☐ I noen grad
- (4) ☐ I stor grad
- (5) ☐ Vet ikke

36. Eventuelle kommentarer til spørsmål 35:

37. I hvilken grad opplever du at elever som får særskilt norskopplæring får vedtak om spesialundervisning senere?

- (1) ☐ Ikke i det hele tatt
- (2) ☐ I liten grad
- (3) ☐ I noen grad
- (4) ☐ I stor grad
- (5) ☐ Vet ikke

38. Eventuelle kommentarer til spørsmål 37:

Følgende spørsmål handler om kompetanse på å vurdere elevenes norskferdigheter:

39. I hvilken grad opplever du at du har god nok kompetanse til å vurdere om eleven skal få særskilt norskopplæring?

- (1) ☐ Ikke i det hele tatt
- (2) ☐ I liten grad
- (3) ☐ I noen grad
- (4) ☐ I stor grad
- (5) ☐ Vet ikke

40. Eventuelle kommentarer til spørsmål 39:

41. I hvilken grad diskuterer du eller andre på skolen med Psykologisk-Pedagogisk Tjeneste (PPT) eller henter inn kompetanse andre steder fra for å vurdere elevenes norskkompetanse (før, underveis eller etter eventuell særskilt norskopplæring)?

- (1) ☐ Ikke i det hele tatt
- (2) ☐ I liten grad
- (3) ☐ I noen grad
- (4) ☐ I stor grad
- (5) ☐ Vet ikke

Begrunn gjerne svaret ditt på spørsmål 41:

42. I hvilken grad opplever du at særskilt norskopplæring har ønsket effekt?

- (1) ☐ Ikke i det hele tatt
- (2) ☐ I liten grad
- (3) ☐ I noen grad
- (4) ☐ I stor grad
- (5) ☐ Vet ikke

Begrunn gjerne svaret ditt på spørsmål 42:

43. I hvilken grad opplever du at arbeidet med særskilt norskopplæring blir anerkjent på skolen du jobber på?

- (1) ☐ Ikke i det hele tatt
- (2) ☐ I liten grad
- (3) ☐ I noen grad
- (4) ☐ I stor grad
- (5) ☐ Vet ikke

Begrunn gjerne svaret ditt på spørsmål 43:

Takk for din deltakelse!